المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم
بمحافظة جدة - بنين
إدارة الإشراف التربوي

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION



التقويم المستمر
من النظرية إلى التطبيق

رئيس قسم الصفوف الأولية بتعليم جدة

أ. صلاح ردود الحارثي



الإهداء

إلى كل معلم ومعلمة وإلى كل مرب ومربية

أضع بين أيديهم جهد المقل آملا أن يجدوا فيه المتعة والفائدة ..

والله من وراء القصد .

بسم الله الرحمن الرحيم

لا يشكر الله من لا يشكر الناس من هذا المنطلق يسرني أن أسدي عاطر الشكر وجميل الثناء لثلة من الذين ساهموا بجهدهم الوفير في إثراء هذه الدراسة وأول هذه النخبة سعادة مدير إدارة الإشراف التربوي بمحافظة جدة الذي كان وراء هذا العمل من أساسه وأحاطه بدعمه وعنايته الأستاذ معجب بن جار الله الزهراني .

ثم الأخ الزميل رئيس قسم اللغة العربية الأستاذ علي بن محمد الجالوق والأستاذ أحمد بن عبد الله بن علي الغامدي مشرف الصفوف الأولية بمركز الوسط التربوي على ما بذلاه من جهد في تصحيح الدراسة من الناحية اللغوية والإملائية . وكذلك الأستاذ رئيس قسم العلوم خالد بن أحمد المفرح على مرئياته الكريمة وأفكاره القيمة .

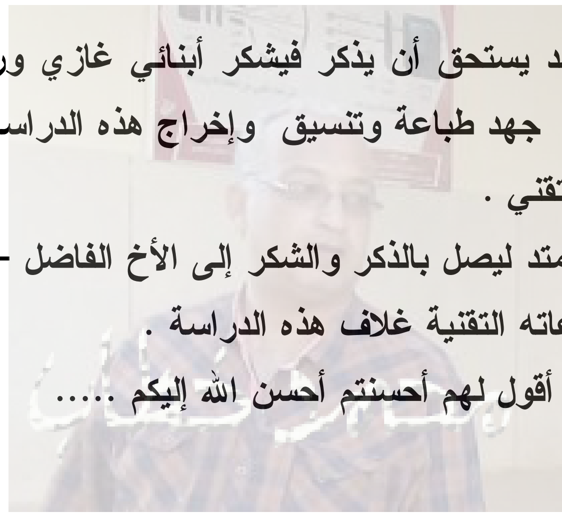
ثم الأخوة الزملاء أعضاء مجلس قسم الصفوف الأولية كلا من الأستاذ صالح بن سعيد الغامدي مشرف الصفوف الأولية بمركز الشمال التربوي والأستاذ حسن الضامري مشرف الصفوف الأولية بمركز الجنوب التربوي والأستاذ فايز حسن النجار مشرف قسم الصفوف الأولية بمركز الوسط التربوي والأستاذ أحمد عبد الله الرباعي مشرف قسم الصفوف الأولية بمركز النسيم . على ما قدموه من اقتراحات وما بذلوه من جهد في دراسة هذا المنتج فأثروه فكرا وتطويرا وتصحيحا .

والشكر موصول إلى الأستاذين الفاضلين من الميدان التربوي الأستاذ عادل الحازمي معلم الصفوف الأولية بمدرسة عقبة بن نافع الابتدائية والزميل الأستاذ محمد الحربي معلم الصفوف الأولية بمدرسة طيبة الابتدائية . على كريم مرئياتهم وجميل اقتراحاتهم حول موضوع ومضمون الدراسة .

ولا أنس أن أشيد بالجهد الكريم الذي بذلته الأخت الزميلة بتعليم البنات الأستاذة صباح باهادي رئيسة قسم الصفوف الأولية بالإدارة العامة لتعليم البنات بمحافظة جدة أشكرها على كريم مرورها ومرئياتها . وكذلك الزميلة حمدة بنت علي

الغامدي مشرفة رياض الأطفال التي كان لها دورا فكريا فاعلا ساهم في إثراء الدراسة عند إطلاعها على النسخة الأولية منها حيث قدمت ببعض الأفكار التي تستحق الإشادة والشكر .

والشكر يسطر بمداد من الوفاء وأحرف من العرفان لأم غازي حرمنا المصون التي مافتئت جاهدة في توفير الجو النفسي والاستقرار الأسري الهادئ لكاتب هذه الأسطر .



وممن كان لهم جهد يستحق أن يذكر فيشكر أبنائي غازي ورائد وحامد اللذين تحملوا مع أختيهما جهد طباعة وتنسيق وإخراج هذه الدراسة ونقلها من الخط اليدوي إلى الخط التقني .

والشكر والعرفان يمتد ليصل بالذكر والشكر إلى الأخ الفاضل – محمد المزمومي – الذي صمم بإبداعاته التقنية غلاف هذه الدراسة .

إلى هؤلاء وغيرهم أقول لهم أحسنتم أحسن الله إليكم .....

المقـــــــــــــدمــــــــــة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين . وبعد ،،،

فلا يوجد شاغل يشغل بال المعلم والمتعلم و كل من له علاقة بهما أكبر من هم الاشتغال بأمر تقويم الأداء.

ونظرا للتغيرات المتعددة والتي أحدثت نقلة نوعية في بنية التقويم التربوي وبالذات في المرحلة الابتدائية و ما واكب هذه النقلة من تغيرات في آلية تقويم أداء الطالب . والتي أثارت تساؤلات كبيرة وأوجدت إشكالات متعددة في الميدان التربوي بررت لكاتب هذه الأسطر محاولة إجراء هذه الدراسة وذلك بمبادرة شخصية أملتها عليه عدة اعتبارات منها أن كاتب هذه الأسطر من المهتمين بالشأن التربوي عموما ومن الذين شرفهم الله بحمل أمانة التربية كغيره ممن هم يتسنمون هذا الشرف الرفيع من الجنسين على اختلاف مواقعهم الوظيفية والتي يسعون من خلالها إلى أداء رسالتهم التربوية على أكمل وجه يرضي بالدرجة الأولى الله سبحانه وتعالى ثم يحقق بإذن الله أمل وطموح قادة هذا البلد التي انطلقت منه أعظم رسائل التربية والتوجيه منذ أن أشرق نور الإسلام وانطلق من هذا البلد المبارك . بالإضافة إلى أن ذلك جزء من مهام عملي الوظيفي المباشر لذلك تولد لديه قناعة بضرورة محاولة التوصل إلى حلول لهذه الإشكالية خاصة في ضل التوجه نحو التمدد في تطبيق هذا النمط من التقويم على كافة المرحلة الابتدائية

وفي إطار ما لوحظ أيضا من ضعف التوعية الثقافية حول التقويم المستمر في الميدان التربوي وخارجه وما نتج عن ذلك من ردات فعل مختلفة وإسقاطات متعددة الاتجاهات بين مؤيد ومتحفظ وشاجب ومن أجل تلك المبررات وغيرها برزت أهمية الحديث عن التقويم المستمر عبر هذه المساحة التي أحسبها دراسة وآمل أن تكون كذلك في محاولة للإجابة عن السؤال المحوري التالي :-

(ما التقويم المستمر ؟؟) والذي سيتفرع منه جملة من التساؤلات منها ما يتعلق

بالمفهوم الاصطلاحي وتحليلاته اللغوية والفنية ومنها ما يتعلق بالعلاقات التي ينشئها التقويم المستمر مع المواضيع ذات العلاقة المباشرة كعلاقة التقويم بعلم النفس ، والعلاقة بسوق العمل والعلاقة بالمنهج أو المقرر الدراسي ... وكذلك السمات والخصائص والمبادئ التي ربما تميز بها التقويم المستمر عن غيره من أنماط التقويم التربوي وما هي المرجعيات الاعتبارية للحكم على أداء المتعلم إن الإجابة على هذا التساؤلات وغيرها هو هدف بل وطموح وهم هذه الدراسة المتواضعة رغم الاعتراف سلفا بأن الموضوع يستحق إجراء دراسة تتسم بالشمولية والعمق الرأسي والتوسع الأفقي أكثر مما هو عليه الحال هنا . ولكن سيرا على قاعدة (مالا يدرك جله لايترك كله) يأتي هذا الجهد للإجابة عن ماسبق من تساؤلات و التي في مجموعها العام أتوقع – بإذن الله – أن تكون كفيلة إلى حد منطقي بتجسيد ماهية التقويم المستمر .

ولقد تأكد لكاتب هذه الوريقات أن من الهموم الكبيرة التي يعاني منها نمط التقويم المستمر هو تفعيله إجرائيا في بيئات التعلم المختلفة من أجل ذلك تم اختيار الاسم التالي لهذه الدراسة وهو (التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق) وأظن أن العنوان بمظهره السابق يبرر لغة الخطاب التي صيغت به أفكار ومواضيع الدراسة وهو اللغة الإجرائية بشكل عام في محاولة تسعى إلى ترجمة تقويم أداء الطالب (التقويم المستمر)عمليا . وهذه مهمة أظنها ليست بالأمر اليسير إلا على من يسرها الله له ويسره لها فإن تحقق طموح الدراسة السابق في تجسيد التقويم المستمر عمليا انطلاقا من محدداته النظرية فذلك فضل من الله ومنة من مننه التي تترى وإن كانت الأخرى فحسبي أني حاولت واجتهدت وسعيت ويبقى الكمال المطلق للمتفرد بالكمال المطلق سبحانه وتعالى وما التوفيق إلا بيد ه جل وعلا . ويكفيني فخرا أنني حاولت ...

والله الهادي لكل خير هو حسبي ونعم الوكيل ،،،،

كتبه / رئيس قسم الصفوف الأولية

صلاح بن ردود الحارثي

تـــــوطــــــــــــــــئة

كثيرا ما تشهد النظم التربوية والتعليمية العالمية بشكل عام حراكا إصلاحيا بين فترة وأخرى قد ينتج عنه تغيرات جوهرية تطال كل فعاليات المنظومة التربوية والتعليمية . ويتزعم هذا الحراك عنصر فعال من داخل هذه المنظومة هو (التقويم) وذلك بهدف التطوير والتحسين والمواكبة وعدة اعتبارات أخرى ومبررات كثيرة منها ماقد يكون منبثقا من داخل النظام التعليمي ومنها ماقد يكون خارجا عن النظام التربوي والتعليمي برمته ربما فرضته ظروف اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية وعلمية ...... للوصول إلى تحقيق جملة من الأهداف التي رسمها مجتمع بشري معين بغية السير بالتنمية البشرية الشاملة إلى المستوى اللائق بها بين بقية المجتمعات الأخرى .

لذا فإن بوابة الولوج إلى إحداث نقلة نوعية تنموية بشرية شاملة غالبا ما تناط بالنظام التربوي في هذا البلد أو ذاك وهذه الرؤيا تفرض على النظم التربوية العالمية أن تقف مع نفسها بين فترة وأخرى وقفات ناقدة لتقييم أداءها في ضوء متطلبات المجتمع وغاياته وأهدافه وسياساته وآماله وآلامه أخذا في الاعتبار طبيعة العصر ومستجداته ومتغيراته المعرفية والتقنية ومتطلبات سوق العمل ... مما يسوغ لنا أن نطلق على هذه الوقفات الناقدة و المصححة بل والحاكمة أيضا مسمى التقويم التربوي ويظهر بهذا أن للتقويم التربوي أبعادا أخرى غير البعد المعرفي ومن تلك الأبعاد أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية......

وسوف تحاول هذه الدراسة إن شاء الله تسليط الضوء على بعض القضايا الشائكة في التقويم المستمر بغية إماطة اللثام عما يكتنف بعض هذه القضايا من ضبابية في الرؤية وذلك عبر فصول الدراسة التالية

الجزء الأول – الإطار النظري :- ويضم عددا من الفصول وهي

الفصل الأول – المصطلحات – وفي هذا الفصل حاولت تفكيك بعض المصطلحات لغويا وفنيا الخاصة بمجال الدراسة بما يتلاءم مع طبيعة التقويم المستمر .

الفصل الثاني – أنواع التقويم – حيث جرى الحديث فيه عن بعض التقسيمات الفنية حول التقويم المستمر

الفصل الثالث– لمحة تاريخية – تركز الحديث في هذا الفصل عن المسيرة التاريخية للتقويم التربوي بشكل مقتضب جدا .

الفصل الرابع – العلاقات – حاولت في هذا الفصل أن أبين مستوى ونوع العلاقات التي ينشئها التقويم المستمر مع عدد من ذوي العلاقة بالشأن التربوي وبمن لهم علاقة بتقويم أداء الطالب وذلك من باب ردم الفجوة التي كانت موجودة سابقا خاصة علاقة التقويم مع الأسرة والعلاقة مع سوق العمل وآمل أن أكون قد وفقت في ذلك .

الفصل الخامس – المبررات – حاولت في هذا الفصل الحديث عن دواعي استخدام هذا النمط من التقويم وذلك عبر سرد بعض المبررات التي فرضتها بعض المتغيرات .

الفصل السادس – السمات والخصائص – في هذا الفصل تركز الحديث عن النظرة الجمالية في بنية التقويم المستمر من أجل زيادة الوعي به من باب إنصاف النظام .

الجزء الثاني الإطار العملي –

وفي هذا الجزء والذي يعتبر أهم جزء في الدراسة لأنه هو الذي يلامس الاحتياج الفعلي لمن يمارسون التقويم التربوي في صيغته الجديدة وقد اشتمل على عدد من الفصول منها :-

الفصل الأول – المبادئ والقيم – وجرى الحديث فيه عن جملة من مبادئ وقيم التقويم المستمر

الفصل الثاني – برامج الدعم والإسناد – في هذا الفصل حاولت إبراز أكبر مفاخر التقويم المستمر والمتمثلة في تفعيل شعاره التمحور حول الطالب من خلال برامج الدعم والإسناد

الفصل الثالث – التوثيق – وفيه حاولت إبراز أهميته في إثبات حدوث التعلم لدى المتعلم من خلال شواهد ومنجزات المتعلم نفسه . بالإضافة إلى أهمية التوثيق في حفظ حقوق الطالب والمعلم ولجنة التوجيه والإرشاد عبر سجلات توثيقية إجرائية

الفصل الرابع – إعلان نتائج التقويم – جرى الحديث في هذا الفصل عن الآلية المتبعة في إخراج نتائج التقويم المستمر سواء للطالب الناجح أو المخفق ومن المسؤول عن إعلان النتائج .....

الفصل الخامس – الملاحق – في هذا الفصل جرى تقسيمه إلى نصفين هما :-

أولا – فيما يخص آلية احتساب المعايير المقننة والتي تعطى لكل طالب بعد مروره بعملية قياس لتحديد مستوى الأداء وهذه المعايير تمثل حكما على أداء الطالب وجرى توضيح ذلك حسابيا وبمثال من واقع سجلات التقويم .

ثانيا – المآخذ – في هذا الجزء حاولت بيان أن نظام التقويم المستمر ليس بريئا من العيوب والمآخذ وقد تم رصد بعض هذه المآخذ والتي بعضها يتعلق بطبيعة النظام فهو لا يعدو كونه منجزا بشريا لا يعلو على النقد ويعتريه النقص . وبعض هذه المآخذ أرى أنها ناتجة من سوء التطبيق والناجم أصلا من ضعف التهيئة والإعداد للتعامل مع نظام التقويم المستمر وفي كل الحالات يبقى الحل موجودا ويبقى القصور موجود أيضا لأن الكمال المطلق لله وحده .

ثم أعقبت ذلك بالحديث عن أبرز النتائج وجعلتها في شكل ملخص لأغلب ما ورد في الدراسة وبه ختمت فصول هذا الجهد المتواضع حقا آملا أن يكون العمل خالصا لله رب العالمين وأن يكون لبنة صالحة من لبنات الخير ورمزا للوفاء لبلد تفجر الخير من جنباته سابقا ولاحقا وأن يجد فيه الناظر والمتأمل شيئا مفيدا يستحق ما اقتطعه من وقته الثمين .



أولا الإطار النظري

الـــفصل الأول

المصطلحات

يلعب مفهوم تحديد المصطلحات وتحرير معناها دورا كبيرا في تجسيد الموضوع المراد دراسته وبما أن موضوع القياس والتقويم (المستمر) بمعناه وواقعه الحالي مفهوم حديث إلى حد ما فحري بنا أن نعرج على ذكر بعض المصطلحات الخاصة بالدراسة من أجل تفكيك ماقد يكون غامضا منها وتحليله ومعرفة العلاقات التي تجمع هذه المصطلحات الواردة بشكل يسهل استيعاب موضوع الدراسة نظريا ومن ثم تفعيله إجرائيا .ومن المصطلحات الهامة في هذه الدراسة مايلي :-

القـــياس

القياس لغة / القياس لغة مشتق من الفعل (قاس) أي (قدَر) يقال قاس الشيء بغيره أو على غيره أ و رد الشيء إلى نظيره . إبراهيم أنس وآخرون ، المعجم الوسيط . ج ١ ، ص ٧٧٠ .

هذا من حيث الاصطلاح اللغوي أما من حيث المعنى الاصطلاحي للقياس فثمة معنيان :.

القياس اصطلاحا / بالمعنى الشامل للكلمة فتعني (تلك العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام أو توظيفها وفقا لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين) الدوسري ، د – إبراهيم . الإطار المرجعي للتقويم التربوي . ص ٣٧.

لكن هذا التعريف للقياس يتسم بالشمولية فهو لايحدد مجالا دون مجال ، ومن أجل تعريف يكون أكثر التصاقا بموضوع الدراسة التي بين أيدينا نسوق التعريف التالي للقياس التربوي .

القياس التربوي هو (نتيجة المجهود الذي يتم من أجل إعطاء درجة رقمية لسمة لدى المتعلم . مثل – مستوى الذكاء ، مستوى التحصيل ، قياس الاتجاه .... ومعالجة تلك الأرقام أو الدرجات على نحو يبرز كميا التغير في تلك السمة) المرجع السابق ٣٧.

ويلاحظ على التعريفين الاصطلاحيين السابقين أنهما حددا وظيفة عملية القياس وهي تجلية وإبراز كمية وجود الشيء المقاس سواء كان صفة أو حالة أو مهارة دون إعطاء ذلك الشيء حكما أ و قيمة . وهذا يقودنا للحديث عن معنى المصطلح الثاني في هذه الدراسة وهو :-

التــقـــــويــــم

التقويم لغة :-

قوَم بتشديد (الواو) وفتحها . جاء في كتاب أساس البلاغة قال (وقوم العود وأقامه فقام واستقام وتقوم)

الزمخشري .جار الله محمود .ص ٣٨٢

بمعنى أصلحه .وهذا يدل على أن من معاني هذا اللفظ (التقويم)في اللغة العربية التعديل والتصويب ومن ذلك ما ورد في الأثر (رحم الله امرأ قوم من لسانه) أي صوب نطقه للكلمات والجمل والحروف وعدل مخارجها وابتعد عن الوقوع في اللحن اللغوي الذي يشوه المعنى . كما استخدمت الكلمة أيضا بنفس المعنى وهو تعديل الاعوجاج والإصلاح والنصح من ذلك ما روي عن الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه وهو يخاطب رعيته محملا إياهم جزءا من مسؤولية التصحيح فيقول لهم (من رأى منكم اعوجاجا فليقومه) ويأتي في اللغة أيضا بمعنى إعطاء القيمة كما جاء في مختار الصحاح قوله (والقيمة) واحدة (القيم) و (قوَم) السلعة(تقويما) . الرازي . أبو بكر محمد ، مختار الصحاح .ص ٥٥٧.

ويتضح من الاستخدامات السابقة التي جاءت بها النصوص أن المراد بالتقويم في اللغة التصويب والإصلاح والتثمين أي إعطاء قيمة للشيء .

أما من حيث المعنى الاصطلاحي فقد ورد الكثير من التعاريف حول مصطلح التقويم التربوي في أدبيات القياس والتقويم وحتى لا يتشعب بنا الحديث فنحن نقصد هنا التقويم التربوي فقط .لذلك فإن معنى

<u>التقويم اصطلاحا :-</u>

(هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها) كتاب القياس والتقويم في العملية التدريسية د – أحمد عودة . ص ٢٥.

وفي تعريف آخر أورده الدكتور صلاح الدين علام معرفا ما أسماه (التقويم البديل) حيث قال (التقويم البديل هو تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم ...) كتاب التقويم البديل ، د- صلاح الدين علام ص ٣٢.

ويلاحظ من خلال التعريفين الاصطلاحيين السابقين اشتمالهما على العديد من النقاط التي يحسن بنا توضيحها منها :-

1. **أن التقويم التربوي عملية منظمة وليست عشوائية ولا ارتجالية ولا تخضع للتخمين .**
2. **أن التقويم التربوي يعتمد على معلومات تقدم تغذية راجعة من المتعلم تنبئ بواقعية عن مدى تمكنه تحقيق الأهداف التي حددت من قبل الجهات المختصة أو المشرفة على العملية التربوية والتعليمية .**
3. **أن التقويم يمكن من خلاله إصدار حكم على أداء المتعلم يؤهله للترفيع من صفه أو يبقيه معيدا فيه .**
4. **أن من أهداف التقويم التربوي الكشف عن الجوانب المتميزة لدى المتعلم والارتقاء بها وتطويرها وكذلك جوانب القصور والضعف لديه لعلاجها .**
5. **أن التقويم التربوي والذي هو هنا مدار دراستنا يمتاز بنظرته الشمولية للمتعلم فليس المهم قياس الجوانب المعرفية أو مدى التحصيل الدراسي فقط بل يهتم التقويم التربوي بشخصية المتعلم كاملة لينطلق من داخل نفس المتعلم مستثمرا ما أودعه الله فيه من طاقات فكرية وإبداعية .....**

٦. يولي التقويم التربوي الحديث عناية كبرى بالبيئة المحيطة بالمتعلم سواء كانت بيئة اجتماعية أو مادية ليجعل من البيئة عاملا مهما للتحفيز نحو الإتقان المهاري .

٧. تُلمح التعاريف السابقة إلى العناية الكبرى بما وراء المعرفة وهو نقل الخبرة المكتسبة وتوظيفها في بيئة أخرى شبيهة ببيئة التعلم .

٨. أن أدوات التقويم قد تعددت بما يتلاءم مع عطاءات المتعلم وانجازاته .

٩. يتضح من خلال تحليل التعريفين السابقين أن التقويم وسيلة وليس غاية

ومادمنا في حالة تفكيك المصطلحات وفك حالة الاشتباك بينها فلا مناص من الوقوف المتأني بين لفظتين جدليتين وردتا في الأدبيات التربوية وهما (التقويم والتقييم) واللتان تشابهتا لفظا وخطا واختلفتا معنى . ونورد في هذا الصدد قول أحد المحللين التربويين الذي قال (لدينا كلمتان تفيدان قيمة الشيء هما (تقويم ، وتقييم) والأولى صحيحة لغويا وأعم ويراد بها معان عدة فهي تعني بيان قيمة الشيء وتعني كذلك تعديل أو تصحيح ما اعوج . فإذا كان يراد به بيان قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه للأهداف التربوية فهو تقييم . وإذا أريد به تصحيح تعلم الطالب أي مدى تخليص تعلمه من نقاط الضعف في تحصيله فهو تقويم)من رسالة الصعيدي عمر سالم . التقويم المستمر . رسالة ماجستير . أم القرى ص ٣٨

كما أننا نجد الدكتور فؤاد أبو حطب يساهم في توضيح اللبس و فك الاشتباك ويجليه وذلك حين يحاول أن يستعين بلغة أجنبية للمصطلحين فيقول أن لدينا كلمة valuation وكلمة Evaluation حيث يرى أن الكلمة الأولى تعني التقييم . بينما يرى أن أفضل ترجمة للكلمة الثانية هي أيضا تقويم إلا أن الكلمة الأولى لا تتجاوز معنى تحديد القيمة أو القدر . أما الكلمة الانجليزية الثانية فهو يرى أنها تشتمل على معنى التعديل والتحسين والتطوير . (المرجع السابق ص ٣٨)

من خلال الكلام السابق يظهر أن اللفظتين بينهما تلازم إجرائي وليستا مترادفتين كما يرى البعض لذا قد يكون من المناسب أن نورد وجهة نظرنا والتي نتبناها

في هذه الدراسة بما يتلاءم مع هدف الدراسة وهو الجمع بين التنظير والتطبيق لذا فالذي نختاره ونميل إليه أن التقويم خطوة تهتم بالدرجة الأولى بالتعديل والتصحيح والتصويب فهو بذلك خطوة تسبق التقييم والذي يعني إعطاء قيمة وإصدار حكم على سمة أو مهارة معينة يتم قياسها لدى المتعلم بإحدى أدوات التقويم . . لذا نقرر أن التقويم يحتوي في مضمونه التقييم ولكن التقويم هنا أعم وأشمل وأسبق من التقييم لذا سيتم استخدام لفظة التقويم في هذه الدراسة وهي تعني لدينا معان عدة بما في ذلك إصدار الحكم وإعطاء القيمة .

ولكن ما الهدف من عملية التقويم ؟

إن عملية التقويم في حد ذاتها ليست ذات جدوى إذا فرغت من مضمونها الأسمى وهو تحسين عملية التعلم فالتقويم وسيلة وليس غاية لذا نجد الدكتور أبو علام يؤكد ذلك بقوله (إن تحسين التعلم هو الهدف الأسمى لعملية التقويم ، فإننا نقوِم أداء الطلاب بغرض الكشف عن نواحي القوة والضعف في أدائهم تمهيدا لعلاج نقاط الضعف والتأكيد على جوانب القوة وزيادتها . وليس الغرض من التقويم بأي حال من الأحوال مجرد تحديد مستوى الطلاب) د – رجاء أبو علام ، تقويم التعلم . ص ٤٠٩.

ويقصد بتحسين التعلم (الوصول بالطلاب إلى مستوى إتقان المهارات التي يهدف أي مقرر من المقررات تحقيقها) المرجع السابق ص ٤٠٩

✍ الخلاصة : أن التقويم التربوي عملية منظمة تتسم بالتركيز والتنظيم والشمولية والاستمرارية وتستهدف التطوير والتحسين ومن ثم إصدار حكم على ماتم انجازه من قبل المتعلم .

ومن المصطلحات الواردة في هذه الدراسة وذات علاقة مباشرة مصطلح

(المهـــــــــــــارة)

ولها عدد من المعاني اللغوية والاصطلاحية على النحو التالي : -

المهارة قال الرازي (المهارة - بالفتح الحذق في الشيء وقد مهرت الشيء أمهره بالفتح مهارة أيضا) الرازي . مرجع سابق . ص ٦٣٨.

أما من حيث المعنى الاصطلاحي فإن من معاني لفظ المهارة كما ورد في كتاب موسوعة التدريس (المهارة – نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة) د – مجدي عزيز. موسوعة التدريس. ج ٥ . ص ١٨٢٤.

المترادفات (المسميات) حول التقويمالمستمر

إن مقولة (لا مشاحة في الاصطلاح) ربما يحسن استخدامها عند النظر إلى مضامين المفهوم الجديد للتقويم التربوي .فلقد أطلقت مجموعة من الأسماء أو المسميات حول هذا النمط من التقويم في ثوبه الجديد وذلك عائد لعدد من الأسباب التي ربما يكون أقواها وأبرزها النقلة النوعية التي أحدثها المفهوم في إعادة ترتيب وتنظيم البيئة التربوية والتعليمية ومكوناتها وإعادة ترتيب أدوار العناصر الفاعلة في هذه البيئة أو المنظومة .

ولمزيد من الإيضاح نورد صورة من صور التغيير الجذري الذي نرى أنه قلب المنظومة التقليدية في التقويم التربوي السابق . وهذه الصورة أو الإجراء يتمثل في مضمون الشعار الجديد للتقويم وهو (الطالب محور العملية التعليمية) إن هذا الشعار عند تفعيله إجرائيا أحدث انقلابا كبيرا في الأدوار داخل البيئة التعليمية والتربوية . إذ كان النظام التقليدي السابق يعتمد اعتمادا كليا على الدور النشط والفاعل للمعلم في إحداث التعلم وكان المعلم هو محور العملية التعليمية فهو الذي يملك المعلومة والمعرفة ويحملها كل يوم ليوصلها إلى المتلقين (المتعلمين) والذين ليس لهم خيار سوى التلقي والحفظ الملقن ومن ثم إعادة ما تعلموه أو تلقنوه إلى المعلم عبر ضخه على ورقة الإجابة للأسئلة

التي يضعها المعلم ليتم تقويم الطالب من خلال الورقة والقلم فقط . إن هذا النوع من التقويم أحادي البعد قد عصفت به رياح التقويم الحديث في ظل تغيير الأدوار إذ أصبح المتعلم شريكا للمعلم في الوصول للمعلومة والحصول عليها بل ربما أصبح لدى المتعلم من المعلومات وأساليب الحلول ما ليس لدى معلمه ؟؟؟؟ وبالتالي يصبح من حق (المتعلم) أن يقوَم بالطريقة التي يثبت هو من خلالها أنه اكتسب المعلومة وحولها من مجرد معرفة ومعلومة إلى مهارة مؤداة . وهذا يتطلب معايير وأدوات قياس وتقويم لم تكن موجودة سلفا مع الإبقاء على الاختبار بكل صنوفه كأداة من مجموعة أدوات للتقويم . ومع الإبقاء على الدور المحوري للمعلم فهو حجر الزاوية وقطب الرحى في العملية التدريسية ولكن وفق إجراء ودور مختلف . إن هذا التصور للواقع الجديد الذي ينطلق من داخل الطالب فيفعل إمكاناته الفكرية ويستثمرها لمصلحته تعليميا أحدث جدلا كبيرا وواسعا حول حقيقة هذا النمط من التقويم لذلك كثرت أسماؤه ومسمياته والتي في مجملها تعمل على إثراء التقويم التربوي الحديث بالإضافة إلى أن الاختلاف الذي قد يبدو فيما بينها ليس سوى اختلاف تنوع وليس اختلاف تضاد فبعدد زوايا النظر تتعدد الأسماء ولكل من هذه أسماء مبرراته وواقعيته ولعل في سرد شيء من هذه الأسماء مع شيء من التفصيل حولها يسهم في بلورة الصورة . ومن هذه الأسماء مايلي :-

<u>أولا :</u>

<u>تقويم الأداء :</u> يتضح من الوهلة الأولى لهذا الاسم أن التقويم هنا يتجه إلى الكشف عن ما لدى الطالب من قدرات معرفية أدائية يبرهن من خلالها على اكتسابه للمعرفة أو المهارة وفي هذا المجال يقول الدكتور صلاح علام تقويم الأداء (أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن ، أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعليميا)

علام – صلاح الدين . التقويم التربوي البديل ، ص ١٠٥.

وتقويم الأداء هنا نقلة نوعية ليس بالأمر الهين إذ يعتمد الحكم من خلاله على تعلم المتعلم الذاتي مما يدفع المتعلم إلى مزيد من الحرص على الإتقان المهاري .

ثانيا :

التقويم المستمر : له من اسمه نصيب من الشهرة والواقعية . وحول هذا الاسم يذهب الأستاذ عمر الصعيدي معرفا إياه بقوله (إنه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة ، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم) الصعيدي ، مرجع سابق ص ٧ .

ويتضح من هذا المسمى الذي اختاره الصعيدي ما يلي :-

١. أن هذا النمط من التقويم يتسم بالاستمرارية فمن حق المتعلم أن يتم تقويمه أكثر من مرة حتى يتم إتقانه للمهارة ويستمر تقويمه إلى نهاية العام ثم يقوم نهائيا . .
٢. أن عمليتي التقويم والتدريس لا تنفصلان بل تسيران جنبا إلى جنب لذا من الأخطاء المرتكبة في بعض المدارس أنه يتم تحديد يوم معين أو حصة معينة لإجراء التقويم والصواب عكس ذلك.
٣. أن من سمات هذا النوع من التقويم أنه لا يقف عند حد الحكم بل يقدم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم لتعزيز نقاط القوة ومعالجة أسباب الضعف لضمان السير المتواصل في عملية التعلم .

ثالثا

التقويم الواقعي : انطلاقا من مضمون الشعار الذي جاء به التقويم الحديث والذي سبق ذكره ((الطالب محور العملية التعليمية)) فهناك من أطلق اسم التقويم الواقعي على هذا النوع من التقويم ويتضح من تحليل هذا المسمى أنه يعكس واقع أداء الطالب في السياق الذي تعلم فيه يقول صلاح علام عن مفهوم التقويم الواقعي (فالتقويم يكون أصيلا أو واقعيا إذا قام الطلبة بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة وهذه المهام التقويمية تكون مماثلة لأنشطة التعلم) علام ،

صلاح . مرجع سابق . ص ٣٤ . وفي نفس الاتجاه ينقل لنا مندور تعريفاعن التقويم الحقيقي بأنه (أسلوب يقيس أداء المتعلم في مهمات ذات معنى وقريبة بقدر الإمكان من مواقف الحياة الواقعية) فتح الله ، مندور عبد السلام . التقويم التربوي . ص ٢٧٦ ويتضح من التعريفين السابقين أنهما متفقان على المضمون وهو قياس الواقع وإن اختلفت المسميات . كما ويبدو مما تقدم أنه نظام يريد أن يبرز نفسه ويسوق لها بأنه تقويم يمتلك أعلا درجات الموضوعية والنزاهة ويتصف بالمصداقية والعمق في إثبات امتلاك المتعلم للمهارة من خلال واقعه الذي على ضوئه يتم تقويمه ترفيعا أو تسكينا . .. .

رابعا

التقويم الذاتي : في خضم الزخم الذي رافق هذا النوع من التقويم نجد كثيرا من الأدبيات التربوية قد ألبسته مسمى التقويم الذاتي وذلك لتأكيد التغير الناجم عن الدور الفاعل للطالب الذي أصبح نشطا وأصبح أكثر فاعلية ومشاركة عن ذي قبل . كما أن هذا المسمى يحمل مضمونا تربويا ونفسيا راقيا فهو يشير بطريقة غير مباشرة إلى تحمل المتعلم نتيجة تعلمه حيث أصبح أهلا للثقة مما يولد لديه الدافعية للتعلم حسب طاقاته وإمكاناته التي يمتلكها .وعزز لديه التقدير الذاتي لمنجزاته التي عملها مما يدفعه إلى محاولة الإتقان لما ينجز .

خامسا

التقويم البنائي: يشير هذا المسمى إلى أن من طبيعة التقويم المراد أنه ذا صبغة تراكمية ويهدف إلى (إعطاء المعلم والطالب تغذية راجعة عن مدى تقدم الأخيرفي وقت مبكر بحيث يمكن علاج أي مشكلات قبل استفحالها) . أبو علام ، رجاء . تقويم التعلم . ص ٤١٠ .ومن خلال المسمى السابق وما يشير إليه إجرائيا يتضح أنه تقويم يعتمد على المخزون السابق لدى المتعلم فيعتمده وأيضا قد يجد المقوم أن هناك حاجة تستدعي تدريس المهارة بطريقة مختلفة ربما لفئة معينة من الطلاب وربما لظروف بيئية معينة .... .

سادسا

التقويم المهاري : في ظل الانفجار المعرفي الذي تشهده البشرية اليوم وفي ظل انتشار وسائل ووسائط الاتصال التقنية لم يعد بالإمكان السيطرة على كم ونوع المعرفة وقد حدثت تطورات جراء ذلك حيث أصبح المتعلم مطالبا بمهارات معينة يجب عليه امتلاكها في حال أراد أن يبحث له عن عمل مستقبلا إذ أصبح سوق العمل يشترط في الخريج مهارات عملية ونظرية معينة وفي الوقت نفسه ربما أن هناك مهارات ربما يقل الاحتياج إليها وأصبحت ثانوية وبرزت الحاجة إلى مهارات جديدة أكثر أهمية خاصة في سوق العمل مما حدى ببعض التربويين أن يطلقوا على هذا النمط التقويم المهاري إشارة إلى التوجه الجديد في عمليتي التعلم والتعليم وما ينبغي أن تكون عليه المقررات الدراسية التي ينبغي أن تبنى على أساس التوجه نحو المهارة تعلما وتعليما وتقويما .

سابعا

التقويم الوثائقي : من وجهة نظر المنظرين لهذا النمط والذي يسوقون به نمطهم هذا أنه تقويم يعتمد على المنجزات من أداء المتعلم ومن موقعه فهو تقويم يقدم من خلاله المتعلم الوثائق التي تثبت للمقوم أن صاحبها امتلك المعرفة فهو تقويم وإن كان منح المتعلم فرصة المشاركة إلى أنه يهتم بالدلائل والوثائق الواقعية المتعددة (من سجلات ومن ملفات الإنجاز) ذات المضمون والكم الثري لكي تصبح مراجعا موثوقا بها لعملية التقويم لذا فهو تقويم له مرجعية وثائقية تعكس واقع المتعلم مما يضمن الموضوعية والمصداقية ويزيل اللبس أو التخمين في الحكم على أداء المتعلم . يقول الدوسري واصفا ملف الطالب. بأنه حقيبة أو محفظة تحفظ جهد المتعلم هو (عبارة عن تجميع هادف لعمل الطالب يحكي جهوده وتقدمه ومستوى تحصيله في مجال دراسي معين) الدوسري مرجع سابق ص ١٥٠.

وسوف يأتي حديث مفصل عن ماهية ملف الطالب وآلية تفعيله إجرائيا في موضع آخر من هذه الدراسة .

ثامنا

التقويم الصفي : تقويم ينطلق من البيئة الصفية والتي يفترض أن تكون ثرية بكل مستلزمات عمليتي التعلم والتعليم لتراعي جوانب وأبعاد عملية التقويم المختلفة ليكون التقويم عن طريقها تقييما أو تقويما سياقيا أي في نفس البيئة التي تعلم فيها المتعلم ويكون المخرج التعلمي واقعيا وبهذا يمكن الوثوق في عملية التقويم لأنها تنطلق من بيئة التعلم وبيد المتعلم نفسه .

✍خلاصة المسميات والأقوال السابقة

من خلال السرد السابق للأسماء والمسميات التي أطلقت على التقويم الحديث يمكن أن نجمل خلاصتها في النقاط التالية :-

١-أن تعدد الأسماء ليس مذمة ولا عيبا بل قد يكون عكس ذلك فهو منقبة للشيء إذ توحي كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتسعة يتمتع بها المسمى والمقصود به هنا التقويم المستمر .

٢-أن التقويم الحديث والذي اخترنا له هنا مسمى (التقويم المستمر) تقويم يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها ولا يفصل شخصية الطالب وإمكاناته بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئا من المسؤولية مما ي جعله أكثر إيجابية .

٣-ارتفاع درجة الموثوقية في مرجعيات الحكم على أداء المتعلم من سجلات المتابعة إلى سجلات التقويم والملاحظة مرورا بالحقيبة أو ملف (الانجاز) ذات المضامين العلاجية والإثرائية المتعددة والمتنوعة وصولا إلى أدوات التقويم بتعددها .

٤- أنه تقويم يأخذ في الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتقنية ومتطلبات سوق العمل مما جسر العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والاقتصادية والصناعية ..... بعد حالات الانفصال .

٥- هناك العديد من المسميات ومنها التقويم الكيفي ، والتقويم المبحثي ، تقويم الكفاية والتقويم الإتقاني .... والمتوازن والمباشر ... ولكل اسم ذكر أو لم يذكر اعتباره فهو يحقق زاوية نظر معينة . ولكن لعل فيما ذكر غنية للمقتصد وبداية للمجتهد ويكفي من القلادة ما أحاط بالعنق .

٦- لعل من المفاهيم التي تكاد تجمع كل التعريفات والمسميات السابقة على اعتبارها وهو ما نختار القول به إن التقويم الحديث هو:-

(الذي يقوم على إتقان المهارات والمعارف والعلوم ، بالكيف والأداة التي تلائم حال المتعلم وواقعه) .

الفصل الثاني

أنواع التقويم

يقسم المهتمون بشأن التقويم هذا العنصر إلى عنصرين رئيسيين ويتفرع عن كل قسم عدد من الفروع . وذلك على النحو التالي :.

أولاً / التقويم باعتبار مراحله .

وتحت هذا العنوان يتم تقسيم التقويم إلى أقسام ثلاثة باعتبار المراحل التي يمر بها وذلك على النحو التالي :.

١- التقويم التشخيصي

تعتبر هذه الخطوة مهمة لأنها تكشف واقع الطالب والمهارات التي يمتلكها ، كما أنها خطوة الهدف منها اكتشاف المشكلات التي يعاني منها الطالب متى ما تمت ملاحظة وجود معيق من معيقات التعلم لديه وذلك بوضع خطة علاجية مشتركة لتجاوز هذه المشكلة .

٢- التقويم التكويني

وهو التقويم الذي يصاحب تطبيق برنامج – ما – ويستفاد من نتائجه في تطوير البرنامج وتحسينه . وهو يعطي تغذية راجعة لجميع المشاركين في العملية التعليمية عن مقدار التقدم الحاصل و يستمر حتى نهاية العام الدراسي .

٣- التقويم الختامي

وهو الخطوة التي من خلالها يتبين مدى تحقيق أهداف البرامج المعدة ومدى تحقق إتقان المهارة وبالتالي إصدار حكم نهائي على أداء المتعلم بناء على مؤشرات وثائقية وتقنيات محكية مختلفة تحكي واقع المتعلم . وفي هذه المرحلة تتبلور المراحل السابقة بإعلان الحكم على أداء الطالب ترفيعا أ وتسكينا .

ثانياً / التقويم باعتبار إجراءاته .

١_ التقويم القبلي

تعتبر هذه الخطوة هامة جداً للمعلمين لأنها بمثابة نقطة الضوء للانطلاق في عملية التعليم و التدريس إذ على ضوئها يتبين للمقوم مدى الاحتياج إلى استرجاع المعلومات السابقة أو ربما الاستغناء عن وحدة كاملة في المحتوى الجديد بحكم أن الطلاب أتقنوها . فهذه الخطوة تشكل أرضية للبدء كما أنها خطوة مهمة لأنه من خلالها يتعرف الطلاب على المهارات والأهداف المطلوب منهم إتقانها قبل البدء في عملية التدريس. أحمد عودة – مرجع سابق – بتصرف في الصياغة .

٢_ التقويم الشامل وهذا النوع من التقويم يعتمد على توسيع دائرة النظر إلى المتعلم فيكون التقويم شاملا للبيئة التعلمية والتعليمية والمقررات والمحتوى الدراسي والمتعلم وما يتعلق به من خصائص نمو وحالات نفسية واجتماعية ، .... وكلها عوامل تلعب دوراً في المخرج التعليمي لذا يجب أن تخضع كل تلك العناصر للتقويم من أجل التطوير والتحسين والعلاج ...... المرجع السابق – بتصرف .

٣–التقويم المصغر

وهذا الإجراء من التقويم يتم اللجوء إليه عند الحاجة إلى تركيز المقوم عمله على تقويم جانب معين من جوانب العملية التربوية والتعليمية بخلاف النوع الذي سبق أي التقويم الشامل . ومثال على التقويم المصغر – تقويم المعلم للمتعلم في مهارة كتابة كلمة بها حرف المد في وسطها أ وآخرها .

وأود أن أضيف هنا أن هذه التقسيمات بين أنواع التقويم إنما هي بهدف تقريب التصور وتوضيحه وهي تقسيمات فنية تتكامل ولا تتعارض . ومسمياتها إنما هي مسميات من أجل التوضيح والتبسيط واختلافها يأتي من باب اختلاف التنوع لا اختلاف التضاد .

الفصل الثالث.

لمحة تاريخية حول التقويم التربوي

المداخل والمنطلقات الفكرية للتقويم التربوي

عند النظر في المسيرة التاريخية للتقويم التربوي بشكل عام يمكن ملاحظة أنه مر بمحطات شكلت له أطرا وقوالب فكرية وإجرائية تتوافق حسب تطلعات كل حقبة زمنية والأهداف التربوية المرسومة وقد اقتضت الظروف المستجدة حاليا إحداث تغيير جوهري في البنية التحتية للتقويم التربوي وكان أقوى هذه المستجدات هو تغيير أدوار الفاعلين وتحول الدور من المعلم الملقن إلى المعلم الميسر والموجه للتعلم وتحول التركيز من ماذا نتعلم إلى كيف نتعلم .

واقتضى ذلك تغيير دور المتعلم الذي أصبح هو محور العملية التعليمية والتربوية كل هذه المستجدات والأدوار حتمت إحداث نقلة نوعية في بنية التقويم التربوي من أساسه . وقد أورد الدكتور صلاح علام الأطر والمداخل الفكرية التي مر بها التقويم التربوي وفق التقسيم التالي :.

1_ المدخل السيكو متري للتقويم ❁

هو التقويم الذي تتخذ فيه القرارات التربوية [طلاب – مناهج ....] استناداً إلى اختبارات عامة خارجية مقننة أكثر من استنادها إلى التقويم الصفي .

من المآخذ التي سجلت عليه أنه يعتمد على مقارنة الطالب بزملائه في الفئة أو الصف أو المادة . بينما نجد أن تحديد مركز الطالب أو موقفه لا يعني بالضرورة أننا نعرف مدى ما لديه من المهارة . بالإضافة كونه

يعتمد على أداة واحدة من أدوات القياس وهي الاختبار فقط وهذا من أكبر العيوب لأنه يحصر التقويم في نتائج الورقة والقلم وقد يكون الاختبار بعيدا عن ما تعلمه الطالب كما أنه يغفل إمكانات الطالب الفكرية وقدراته إلى حد كبير لأن التمحور في ظله كان حول عملية التعليم والتي يمثلها المعلم وليس التعلم والتي يمثلها المتعلم ..... ولا يعني ذكر عيوبه تجريده من سمات وخصائص ربما ينفرد بها عن غيره إذ يكثر استخدامه في الدراسات والتقويم لسمات الشخصية والذكاء وحالات التخلف العقلي. هذا بالإضافة إلى أنه نظام أدى دوره بكفاءة وفعالية في ظل ظروف محلية وعالمية معينة تتلاءم وطبيعته لكن جاء الوقت بظروف ومستجدات متعددة بررت التغيير

٢ _ المدخل السياقي ۞

هذا المدخل الذي جاء كردة فعل على الملاحظات التربوية والنفسية والمعرفية التي شنت على المدخل السيكو متري السابق . وهو إطار أو مدخل يعتمد على ضرورة أن يعكس محتوى التقويم المنهج الذي يخبره الطالب بالفعل . فأساليب التقويم ينبغي أن تصمم للكشف عن ما تعلمه الطالب وفق قدراته وإمكاناته التي تمييزه عن غيره . فمن سمات هذا المدخل ومميزاته أنه راعى جوانب الذاتية لدى المتعلم كما أنه حرر ربط المتعلم بغيره في التقويم بمعنى أنه مدخل يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين على العكس من المدخل السيكو متري الذي يعاب عليه ذالك.

٣ _ المدخل التشخيصي – التفريدي ۞

إذا كان هذا المدخل يختلف مع المدخل الأول – السيكو متري إلا أنه يعتبر امتدادا للمدخل الثاني ، وكلا المدخلين الأخيرين ينطلقان من رؤية سيكولوجية واحدة فهما ينتميان إلى المدرسة البنائية التي تؤمن أن من حق كل فرد أن يتعلم وفق ظروفه الشخصية وقدراته الذاتية دون النظر

إلى الآخرين . وهذا الهدف الذي يسعى لتحقيق التقويم المستمر الذي ينظرللفرد ككيان مستقل .

ولأجل تفعيل هذين المدخلين عمليا نرى كيف أصبح التقويم له فروع ومراحل حسب طبيعة كل فئة أو بيئة أو مرحلة أو فرد .

() من كتاب الكتور صلاح علام ، التقويم التربوي البديل . بتصرف



الفصل الرابع

العــــلاقـــــــــــات

من سمات المفهوم الحديث للتقويم التربوي أنه نجح في تكوين وبناء شبكة من العلاقات الفاعلة والمتفاعلة بين أقطاب الموقف التربوي والتعليمي سواء كان ذلك داخل حجرة الصف أو البيئة المدرسية مروراً بالمقررات ونظريات علم النفس التربوي والمعرفي وصولا إلى ولي الأمر والمجتمع الخارجي . إن هذه الشبكة من العلاقات المتداخلة والنشطة استطاع التقويم التربوي الحديث (المستمر) أن يفعلها ويستثمرها من أجل تحقيق تعلم ذي مخرجات عالية لدى المتعلم وهذا ما سوف نحاول تسليط الضوء عليه وذلك على النحو التالي :.

أولاً

العلاقة بين القياس والتقويم في العملية التربوية والتعليمية

هناك علاقة إجرائية تربط بين المصطلحين من الناحية الفنية وعلاقة تراكمية أو يمكن أن نسميها خدمية . وتتمثل هذه العلاقة الإجرائية في كون التقويم لا يتم إلا من أجل قفل عملية القياس وذلك بإعطائها حكما أو قرارا معينا .

أما عن العلاقة التراكمية أو ما نسميه الخدمية فنلحظ وجودها من كون القياس عملية مهمة جدا تسبق عملية التقويم في الشيء الذي يراد قياسه بغية إبراز مافيه من توفر الخاصية المراد قياسها دون القدرة على إعطاء حكم يقول الجرجاني (القياس مظهر للحكم لا مثبت)الجرجاني ، علي ، التعريفات ص ١٩٠ . وذلك لأن إعطاء الحكم مرتبط بنواحي أخرى قد لا يكون من شأن القياس الاهتمام بها بشكل مباشر .

ومثال ذلك (ظهر لدى أحد الطلاب في الصفوف المبكرة قصور وتدني في اكتساب مهارة من المهارات المقررة رغم كل ما بذل من جهود) هذه عملية وصفية جاءت بناء على مقاييس الإتقان من عدمه ولكن هل هذا الوصف وهذا القياس يؤهل للحكم على الطالب ؟؟ بطبيعة الحال لا فهو مجرد وصف لسمة أو قياس لوجود كمي عن مدى إتقان مهارة محددة . لكن الحكم على ذلك يرتبط بنوعية المهارة ومدى استجابة الطالب للبرامج العلاجية وتقدمه فيها وهل سبب القصور تعلمي بحت أم تعليمي أوهو بيئي أو شخصي أو .... وكل تلك الأمور تلعب دورها في الحكم على الشيء المراد قياسه من ذلك يبرز أن القياس عملية تختلف عن التقويم لأن التقويم له معايير وأدوات تختلف عن القياس لذلك نقرر ما يلي بأن التقويم وإن كان يعتمد على القياس إلا أنه عملية أشمل من القياس في النظر والتعامل مع ما يراد قياسه ولكن العلاقة ليست انفصالية بل هي علاقة تكامل بين مجهودين يكمل أحدهما الآخر فلا يمكن قياس مالا يعرف ولا يجدي القياس لشيء إذا لم يقوم . ومعروف تربويا وتعليميا أن الشيء الذي لا يقوم يهمل . ومن هنا تأتي بعض صور الإحباط لدى بعض المتعلمين حين يشعر بأن انجازه لم يلتفت إليه ولم يعبأ له ولو بابتسامة رضى أو كلمة شكر ...

يظهر مما سبق أن هناك علاقة عضوية بين المصطلحات الثلاث السابقة القياس ما هو إلا مقدمة لعملية التقويم وذلك بناء على وجود مجموعة من الاعتبارات تشكل بنية العلاقة بين القياس والتقويم والشيء المراد قياسه . وهذه الاعتبارات أوجزها الدوسري في النقاط التالية :.

١. يعنى القياس بإعطاء قيمة رقمية تدل على القدر الموجود من سمة أو تغير بدرجة ما . إلا أن القياس لا يعنى بإصدار حكم على قيمة (جدارة) شيء معين .
٢. أن التقويم عملية إن كانت تعتمد على القياس إلا أن التقويم عملية أشمل وتأتي العلاقة من كون التقويم يستفيد من الاختبارات في جمع المعلومات ومن القياس للتأكد من صلاحية تلك الاختبارات .

٣. يتوجه التقويم في الغالب إلى التعامل مع ظواهر ومجالات أوسع مثل الحكم على مدى كفاءة برنامج تعليمي معين فإن الاختبارات والقياس غالباً يكونان محدودين بجوانب وأغراض أقل شمولية . الدوسري ، إبراهيم ، الإطار المرجعي للتقويم ، ص٨٧ .

.ويشير الدكتوررجاء محمود أبو علام إلى وجود هذه العلاقة الثلاثية التي تربط وظيفيا بين القياس والتقويم والمهارة بقوله(إننا نستخدم وسائل القياس للحصول على بيانات وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على تعلم الطلاب) د – رجاء أبو علام ، تقويم التعلم . ص ٣٩٣. ومعلوم أن الطلاب في ضل التقويم المستمر لايتعلمون سوى مهارات .

ثانياً

علاقة التقويم بالمحتوى (المهاري)

ما هو المحتوى ؟ وما هي مكوناته ؟ وما هي طرق تعلمه وتقويمه في ظل التوجهات الحديثة للتقويم ؟ أسئلة ربما نستطيع الإجابة عنها في هذه المساحة بإلماعة يسيرة .

وللإجابة على السؤال الأول ننقل ما قالته صاحبة كتاب – الصف المتمايز – كارول آن – إذ تقول بأن المحتوى هو(ما يجب أن يعرفه الطالب سواء كان حقائق أو ما يفهمه من مبادىء ، وما يجب أن يكون قادراً على عمله (مهارات) وذلك كنتيجة لجزء من مادة تعلمها). ص ٥١

يتضح من الكلام السابق بيان ما يتضمنه المحتوى فهو مجموعة من الحقائق والمبادىء والمهارات وفي ضل التوجه الجديد للتقويم المستمر المبني على مفهوم يستند إلى إتقان المهارات . فإن من المفترض أن يكون المحتوى قد صمم سلفا على شكل مجموعة من المهارات التي ينبغي على الطالب امتلاكها معرفياً ومهارياً . أو أن تستل مجموعة من المهارات من المحتوى الذي بين يدي الطلاب ويراعى في كلا الحالين خصائص النمو عند المتعلم وبيئات التعلم والتعليم كاملة .

وربما يقترب من هذا التصور النموذج المطبق في المملكة العربية السعودية والذي تبنته وزارة التربية والتعليم عن طريق تحليل المحتوى الحالي على شكل قوائم المعارف والمهارات في كل مادة أو مقرر دراسي بدءاً من الصف الأول الابتدائي . وذلك انسجاماً مع طبيعة التقويم المبني على إتقان المعارف والمهارات والذي اتفق على تسميته إجرائياً بالتقويم المستمر .

ولتبسيط الأمر نقول إنه في ظل النقلة النوعية الكبيرة التي حدثت بسبب تغيير أسلوب التقويم والانتقال من المدخل (السيكو متري) إلى المدخل السياقي فإن ذلك أدى إلى تغير في أنماط وطرائق واستراتيجيات التدريس أيضاً . إذ لم يعد مقبولاُ من المعلم أن يسأل على سبيل المثال عن ماذا تدرس أو ماذا تعلم؟ فيجيب بأنه في حصة قراءة أو درس حصة رياضيات أو تربية إسلامية (قرآن .... توحيد .....) . بل يجب أن تكون الإجابة متسقة مع طبيعة المتغيرات الحديثة تدريسياً وتقويمياً وتكون الإجابة على هذا الشكل(الحصة قراءة وكتابة وأناشيد . والمهارة المراد تعلمها وتقويمها في هذه الحصة نطق وكتابة الكلمات المنونة) من موضوع .... وهكذا الحال بالنسبة لبقية المواد .حيث يلاحظ الانتقال في مضمون المحتوى أنه تحول من العمومية إلى التمركز حول المهارة تعلماً وتعليماً وتقويماً إنها نقلة نوعية تحتاج الوعي المكثف من المعنيين بالشأن التربوي والتعليمي وزيادة الإلمام بماهيتها ومتطلباتها ومبرراتها وآلية التعامل معها. ومن أهم متطلبات هذه النقلة بالإضافة إلى ما سبق ذكره الوعي أيضا بإستراتيجيات التدريس الملائمة لهذه المرحلة بدءاً من لحظة الإعداد الكتابي للمدرس مروراً بإجراءات التدريس والتعليم وصولاً إلى تقويم تعلم الطالب واكتسابه ليس فقط للمعرفة كمعرفة بل وأن ينجح في ضمها إلى مخزونه المعرفي بكفاءة عالية وتوظيف هذه المعرفة (المهارة) الجديدة في مواقف حياتية مشابهة للموقف التعليمي الذي مربه وبدرجة عالية من الإتقان والدقة والسرعة في الأداء .

إن أسلوب تعليم وتعلم المهارة له طابع خاص مختلف عن الأسلوب التقليدي السابق الذي كان يعتمد على أسلوب تعليم وتعلم المعرفة فقط إنه تعليم وتعلم متميز وفي هذا المضمار يقول د – جابر عبدالحميد (المهارات هي أن تقوم بأعمال لديك القدرة على عملها والمهارات تختلف عن المعرفة من حيث أنها تتطلب شيئاً أكثر من المعرفة أنها تتطلب العمل والفعل ، بقدر من الكفاءة . إنها جزء من محتوى التمدرس كالمعرفة تماماً . إنها جزءاً مما يحتاج التلاميذ تعلمه ، وما ينبغي على المعلمين تدريسه) كتاب / التدريس والتعلم ص ١٦٠.

ويأتي الآن دور الإجابة عن السؤال المحوري في هذا الجزء من العلاقة وهو ما علاقة التقويم بالمحتوى الذي نرى الآن أنه أصبح مجموعة من المهارات ؟

قبل ذلك لابد أن نؤكد بأن المهارة تكتسب بالممارسة والدربة والمران المستمر المكثف أحياناً والمصحوب بمجموعة من الأنشطة والمشاركات والمبادرات الفردية والجماعية حتى يتمكن المتعلم حسب قدراته وإمكاناته من اكتساب المعرفة مهارياً . وهذا يشير إلى أن طبيعة كسب المهارة نمائيا يحتاج إلى مران وتدريب وتعلم وتعليم مكثف قد خطط له بشكل صحيح ومتقن . يقول – د – جابر عبد الحميد (حين يتعلم التلاميذ المهارات تعلماً جيداً فإنهم يفعلون ذلك من خلال تعليم قد حسن تخطيطه .إنهم يتعلمون ذلك من خلال عملية تضم التعليم عن المهارة وكذلك عن طريق سلسلة من الممارسات الموجهة والتقييمات والتغذية الراجعة ومزيد من الممارسة). ص ١٧١ المرجع السابق .

إن إضافة مهارة ما إلى بنية الدماغ المعرفية لدى المتعلم من أجل امتلاكها ومن ثم استرجاعها وتوظيفها بشكل متقن عملية ليست بالسهولة إنها ببساطة (أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيماً عالياً ومتكاملاُ). المرجع نفسه ص ١٧١ .

إذاً فالتقويم التربوي عملية يجب أن تنصب على تقويم الأداء المهاري للمتعلم بعد قياس قدرة المتعلم على كسب وأداء المهارة بإتقان .

الخلاصة

١ - أن التقويم مرتبط بالمحتوى الذي يفترض أن يكون قد صمم أو حدد على شكل قوائم مهارات تتطلب وعياً من المعلمين وتتطلب أيضاً أسلوبا وطرائق حديثة في التدريس .

٢- أن التقويم الحديث يركز على تقويم أداء المتعلم لما اكتسبه من مهارات.

٣- أن معايير إتقان المتعلم للمهارة يكون عن طريق النظرإلى سرعة أدائه للمهارة واستدعائه لها وإنجاز المهارة بإتقان.

٤ – القدرة والكفاءة في توظيف المهارة حياتياً أو ما يعرف بما وراء المعرفة .

التقويم المستمر وعلاقته بالمجتمع الخارجي (الأسرة)

لا يستغني التقويم الحديث تحت مسمى التقويم المستمر عن المجتمع الخارجي ونقصد بالمجتمع الخارجي الذي يقع خارج إطار المدرسة. ويتأثر بمخرجات العملية التربوية والتعليمية ويمكن أن يؤثر فيها . من هذا المنطلق فإن التقويم المستمر الذي نحن بصدد الحديث عنه كان من سماته الإيجابية أنه نظر بعين الاعتبار للمجتمع الخارجي وبالذات الدور المنتظر من الأسرة حيث جعل لها نظام التقويم المستمر مساحة من الفاعلية والمشاركة عن طريق تفعيل الدور المناط بها في العملية التربوية والتعلمية والتعليمية من أجل أن تتكامل منظومة عملية التقويم .

وإيماناً بالدور الإيجابي والحيوي للأسرة فقد راعت لائحة تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية هذا الجانب حيث ورد في دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية في طبعته الثالثة في صفحة – ١٠ –

النص التالي مشيرا إلى ضرورة (إشراك ولي الأمر في التقويم ، وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ، وطلب معونته في التغلب عليها) . ص ١٠ .

إن هدف التقويم في هذا الجانب هو ردم الفجوة التي كانت موجودة بين المدرسة وبين المجتمع الخارجي وذلك بتفعيل دور كل منهما فالمؤسسات التربوية والمدرسة على وجه الخصوص تعتبر مصدر إشعاع للمجتمع تلبي حاجاته وتحقق طموحاته وتستثمر طاقات أبنائه لذلك ينبغي على القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية مد جسور التواصل بين المدرسة والمجتمع وأن يقدم المجتمع الخارجي للمدرسة أو للمؤسسة التربوية و التعليمية تغذية راجعة عن مخرجات التعلم والتعليم وأن يتم تقويم العمل التربوي والتعليمي بشكل مستمر و بتضافر بين المدرسة والمجتمع . وهذه نقلة نوعية أذابت الجليد الذي كان سائداً في الحقب السابقة حيث كانت المؤسسات التربوية والتعليمية تعيش في برج عاج بعيدة عن آمال وآلام المجتمع وطموحاته . ولا يمكن تجاوز هذه الفجوة إلا عن طريق إنشاء علاقة حميمية تكاملية بين البيت والمدرسة و بين المؤسسات التربوية والتعليمية والمجتمع . إن هذه العلاقة وهذه الجسور يمكن مدها من خلال تفعيل معنى التقويم بمعناه الشامل والمتكامل لاسيما وأننا نؤمن بأن من معاني التقويم الإصلاح والتصويب والتعديل ...... ولعل هذا الكلام يدخل ضمن إطار التربية الإسلامية التي لم تستثني أحداً من الرعاة من المسؤولية في المجتمع الذي يعيش فيه كما ورد ذلك في الحديث الصحيح عن رسوالله ﷺ ﴿كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته ...... ﴾إنه قاعدة انطلاق تربوية نحو التكامل والتعاضد وأداء الأدوار وعدم الركون إلى الاتكالية التي تعزز الانفصالية وتزعزع الثقة .

ولعل مما يدخل ضمن إطار المجتمع الخارجي مؤسسات سوق العمل سواء الحكومي أو الخاص . ولا شك أن لهذه المؤسسات رؤيتها في المخرج التعليمي الذي تقذف به المؤسسات التربوية والتعليمية. وهي ظاهرة صحية وضرورة حتمية إذ كثيرا ما نجد أن مؤسسات المجتمع الخارجي أو مؤسسات سوق العمل

تلتفت إلى نظامها التربوي تنقده وتقومه من خلال مخرجات هذا النظام التربوي والتعليمي .

لذلك ينبغي أن يكون لهذه المؤسسات العامة والخاصة دور فاعل في تقييم وتقويم النظام التربوي بغية التطوير والتحسين ومن أجل مواكبة متطلبات العصر ومتغيراته المتسارعة والتي تريد نوعاً معينا من الخريجين ونوعاً معينا من التعليم المواكب للمتغيرات المعرفية والتقنية فلا يصح أن يبقى النظام التربوي والتعليمي في معزل عن هذا الحراك الاجتماعي أو أن يغض الطرف عن انتقادات المجتمع الخارجي وسوق العمل بالذات لأنه هو المحك الصريح لجودة المنتج التعليمي وتقويمه وهو الذي سيستقبل مخرجات نظامنا التعليمي والتربوي لذا من حقه أن يدلي بدلوه في عملية التقويم عبر إمداده للمسؤولين عن النظام التربوي والتعليمي وصناع القرار فيه بتغذية راجعة عن هذه المخرجات التي يطالب رأس المال باستيعابها وتوظيفها وهذه حلقة كانت ضعيفة إن لم تكن مفقودة في الأنظمة التربوية والتعليمية السابقة والتي ينبغي أن يتم معالجتها طالما رغبنا في التوجه نحو تعلم عصري نوعي مهاري تقني الصبغة هو عصر التقنية ومعارفها .

<u>علاقة التقويم بالتنمية البشرية الشاملة</u>

في إطار التوجه نحو توسيع دائرة النظر للتقويم التربوي اعتماداً على الدور المنتظر منه تصحيحياً وتطويريا وتوجيهياً وفي ضوء التوجه العالمي إلى التنمية البشرية الشاملة في كافه المجالات (الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية ...) .

نجد أن هذا التوجه العالمي ألقى على عاتق المنظومة التربوية مسؤولية كبرى إذ أصبح من الضرورة بمكان إعادة النظر في مكونات المنظومة التربوية بشكل دوري من أجل تطوير وتحسين فعاليات ومكونات هذه المنظومة وتحريك قوالبها . إن هذا التوجه العالمي نحو تحقيق طفرة تنموية بشرية شاملة وسع مهام ومسؤوليات التربية فلم تعد مسؤولة فقط عن فعاليات تدور داخل إطار المدرسة

بل هي مسؤولة عن المكانة الاجتماعية والمستوى الثقافي والاقتصادي والأمني والفكري الذي يعيشه المجتمع المحلي والعالمي وهذا بدوره يتطلب وقفات تصحيحية وتقويمية ونقدا للذات بغية التطوير والتحسين إن هذا الدور الحيوي سيكون بقيادة التقويم التربوي من أجل تحقيق تنمية بشرية شاملة وفي هذا الصدد يقول الدوسري (جاءت العناية الدولية بالتقويم التربوي فهو الذي يقدم للحركة التربوية مادة تطويرها ، وضوابط السلامة لمسيرتها ويوضح بالمنهج العلمي من أين يكون البدء ؟ وكيف تحدد خطا العمل ومداها) . الدوسري مرجع سابق ص ٢٠

وينبغي التنبيه إلى نقطة هامة أننا عندما ننادي بأن يكون هناك وقفات نقدية وتقويمية للمنظومة أو للنظام التربوي بقيادة التقويم التربوي الذي يعتبر محكا وكشافا للنظريات التربوية والنفسية ومطورا ومحسنا للعمليات التعليمية والتربوية ، لا يعني ذلك بالضرورة أننا ننادي بالتغير الجذري فهناك ثوابت وأساسيات وأسس في المنظومة التربوية تنطلق من مرجعيات دينية واجتماعية وثقافية لا ينبغي المساس بها فالتطوير لا يعني بالضرورة التغيير والتبديل . بل إن مهام التقويم تصحيح المسار وربما تكون خطوة التصحيح العودة للأصل والاحتماء به . حتى لايكون هناك انبهار بعنصر المواكبة فيمتطى التقويم التربوي من أجل إحداث خلخلة في المرجعيات التي ارتضاها المجتمع لنفسه والتي تشكل هويته الدينية وشخصيته الثقافية وتحفظ تميزه وخصوصيته من الذوبان والانبهار لذلك ينبغي التنبه لمثل هذا الأمر والتنويه إليه .

علاقة التقويم بطرق التدريس

مما لا خلاف حوله أن هناك علاقة قوية لا ينبغي أن تضعف بين عملية التقويم من جهة وبين طرق التدريس المتبعة من جهة أخرى. إذ من المعروف أن من وظائف التقويم مساعدة المعلم على تطوير أدائه وتحسين تدريسه هذا فيما يخص المعلم وهذا ما يؤكده خالد محمود إذ يقول : منوهاً بوجود هذه العلاقة

وأهميتها (من وظائف التقويم مساعدة المعلم على تحسين تدريسه ، فهو ينبه المعلم إلى أخطاء وسلبيات طريقة التدريس التي يتبعها ، والتي تؤدي إلى حدوث قصور لدى التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة) . كتاب – التقويم التراكمي الشامل ص ٩.

وبما أننا بصدد الحديث عن النقلة التي يعيشها الواقع التربوي والتعليمي بشكل عام في ضل التوجه الحديث للتقويم المتبع والذي حتماً سيتطلب نوعاً ملائماً من أساليب وطرق تدريس تتلاءم مع طبيعة هذا التقويم الذي أشرنا إلى أنه أحدث تغيراً كبيراً في الأدوار ومن ذلك أنه جعل الطالب محور العملية التعليمية والتعلمية الأمر الذي يقتضي معه اختيار طريقة التدريس الملائمة إذ من غير المجدي أن يتغير المحتوى وأساليب التقويم وأدواته وتبقى طريقة التدريس ساكنة بل لابد أن يصيبها شيء من الحراك والتأثر والتأثير وقبل أن نرشح إحدى طرق التدريس لنقول أنها هي المناسبة لواقع التقويم المستمر   ينبغي أن نسلط الضوء على معنى عملية التدريس بشكل يحقق التناغم والانسجام مع طبيعة التقويم (المستمر) وهذا التعريف ينظر إلى عملية التدريس من زاوية أنها عملية تفاعلية بين طرفين بشكل متعاون من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف مرسومة سلفاً هي عبارة عن منظومة من المعارف والمهارات والتوجيهات التي تحقق نمواً شاملاً للمستهدف منها . وفي هذا الصدد يقول – د / كمال زيتون معرفاً التدريس بأنه : (موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم ، وحدوث تعاون بينهما لإكساب المتعلم مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه ، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملاً).كتاب التدريس نماذجه ومهاراته ص ٣٢

يتضح من التعريف السابق أن هناك تغير ملموس قد حدث وهو أن التدريس أصبح يركز على تفاعل المتعلم وأدائه وأن المتعلم أصبح نشطاً فاعلاً يحاول الوصول إلى المعلومة ولا ينتظر أن يحملها له المعلم وأصبح التقويم يركز على المخرج التعليمي حيث أصبح تقويما للتعلم ولقياس جودته وليس للتعليم لذا ينبغي أن يتم اختيار أو ابتكار أساليب تدريس أو طرائق تدريس تنسجم انسجاماً

تاماً مع المفهوم الجديد لعمليتي التدريس والتقويم فقد تغيرت استراتيجيات التدريس والأهداف والسياسات التعليمية والتعلمية المحلية والعالمية وتبعها تغيير في أدوات ووسائل وأهداف التقويم وتأسيسا على ماسبق هناك من يقول بأن أنسب طرائق التدريس الملائمة للوضع الراهن في ظل التقويم المستمر هي استراتيجيات التدريس التي تركز على أداء المتعلم وتستحثه وتحرك لديه الدافعية للتعلم إما بشكل انفرادي أو جماعي . والتي تصل بالمتعلم إلى درجة الإتقان

ومن بين هذه الاستراتيجات والتي تنسجم مع التوجه الجديد للتقويم (استراتيجية التعلم الاستقصائي ، إستراتيجية التعلم التعاوني ، إستراتيجية التعلم بالاستكشاف ، إستراتيجية التعلم بحل المشكلات ، إستراتيجية التعلم الفردي أو الذاتي ...)

وينبغي على المعلم أن يكون على دراية ووعي بالمتغيرات الحاصلة في البيئة التحتية للمنظومة التربوية والتعليمية والإلمام الكامل بطريقة التعامل مع هذه المتغيرات والأدوار المصاحبة حتى يكون للتقويم أثره الحقيقي في تحسين وتطوير عمليتي التعلم والتعليم . حتى لا يكون التعليم والتدريس في وادٍ والتقويم وأدواته في وادٍ آخر . وهذا يقود إلى توجيه الحديث إلى الجهات المتعلقة بتأهيل المعلم أن تسعى جاهدة إلى تأهيل المعلم تأهيلا يتواكب مع طبيعة العصر والمتغيرات المعرفية والتقنية التي ستفرض نفسها على أداء المعلم والمتعلم على حد سواء .

علاقة التقويم بعلم النفس

كان الوضع السابق للمتعلم هو السكون والتلقي فقط والذي ينتظر جرعته من التعليم من الجعبة التي يحملها له المعلم ليستوعبها معرفياً ومن ثم يعيدها في نهاية الفصل على شكل إجابة مكتوبة أو منطوقة. كان هذا الوضع له مبرراته النفسية التي تنظر له وتدعمه وهو ما كان يعرف بالنظريات السلوكية التي تفسر حدوث عملية التعلم بأنها (نتيجة لتغيرات تحيط بالمتعلم دون ربطها

بالتغيرات التي تحدث داخل عقل المتعلم . لذلك هم يعرفون التعلم بأنه عملية تغير في السلوك ويحدث نتيجة لتعرض المتعلم لمثيرات) . د-عبد المنعم عابدين ،التفكير وأهميته . ص ١٣٢. وبطبيعة الحال وفي ظل هذا التوجه سيكون التقويم منصبا على التعليم ومقوماً له بالدرجة الأولى في ضوء قياسات خاصة تتعلق بالأهداف السلوكية وطرائق التدريس ..... ولكن مع المتغير الجديد وهو فاعلية دور المتعلم أوالمتعلم النشط تغيرت المعادلة وأصبح التعلم يفسر وفق النظرية المعرفية أو البنائية التي جاء بها العالم السويسري ـــــ جان بياجيه والتي تفسر حدوث عملية التعلم بأنها (تحدث نتيجة لتغيرات داخل البنية المعرفية في عقل المتعلم) . المرجع السابق

.من خلال الرؤية هذه يتضح أن النظرية المعرفية أو البنائية تتجه إلى قياس أثر التعلم الذي يكتسبه ويصل إليه المتعلم إذ لم يعد ينتظرما يحمله له المعلم من معلومة حيث أصبح التركيزفي التعلم يتمحور للإجابة على سؤال كيف أتعلم ؟ وليس ماذا أتعلم ؟ وبين السؤالين أبعاد تربوية ونفسية ومعرفية ضخمة جدا .

وبالتالي سوف يتركز التقويم وفق منظور هذه النظرية المعرفية على أداء المتعلم وإتقانه للمهارات ومدى امتلاكه لقدرات وطاقات فكرية ومخزون معرفي سابق وذلك بتطبيق آلية تقويم المهارة التي تعتمد على السرعة في الإنجاز والإتقان في الأداء . وهاتان العمليتان تتطلبان من المتعلم أن يوظف طاقاته الفكرية والعضلية بشكل يساعده في كسب المهارة بالإضافة إلى البعد النفسي الذي يتحقق للمتعلم حينما يشعر بأن أداءه وإنجازه التعلمي والتعليمي سوف يقوَم ويقدر مما يحقق له ذلك شيئا من الرضى النفسي والشعور بتقدير الذات مما أيضا يدفعه إلى الإبداع والتميز ويحفزه على الوصول إلى الإتقان . بالإضافة إلى البعد النفسي الآخر الذي يكتسبه المتعلم وهو شعوره بأن تعلمه بهذا النسق راعى متطلبات سوق العمل فهو تعلم وتعليم من أجل العمل وليس فقط تعلم من أجل العلم . كما أن مما يؤكد العلاقة بين التقويم المستمر تحديدا وعلم النفس عموما وعلم النفس المعرفي تحديدا أن التقويم التربوي عموما والمستمر على وجه الخصوص يتمخض عنهما كشف واقع المتعلم وبالتالي سوف يلاحظ

المقوم أن المتعلم إما بحاجة إلى برامج إثرائية وتوجيهية لتعزيز امتلاك المهارة أو برامج علاجية لتلافي القصور الحاصل في نقص امتلاك المهارة . ولايخفى أن كلا من التعزيز والتوجيه والعلاج إنما هما من وظائف علم النفس وبالتالي فهناك علاقة عضوية بين كلا من التقويم وعلم النفس مما يحتم على المعلمين الاطلاع المستمر على خصائص النمو ليعرف المعلمون كيف يتعاملون تعليما وتقويما مع كل فئة عمرية أو بيئة صفية أو بيئة اجتماعية أوفئات ذوي الاحتياج الخاص أو فئة الموهوبين بأسلوب علمي صحيح .



الفصل الخامس

مبـــررات التقويم المستمر

جاءت فكرة الأخذ بفكرة التقويم الحديث (المستمر) والذي ينطلق من المنطلق الفكري الذي ينادي بأن يكون التقويم سياقياً وذلك رغبة في الاستجابة لبعض المتغيرات العلمية والتقنية الحرفية التي تقتضي نوعية من الخريجين المؤهلين تأهيلاً نوعياً معيناً يستجيب لمتغيرات الظروف المحيطة ويجيد التعامل معها معرفيا ومهاريا لذلك سوف نحاول في هذه المساحة تحت العنوان السابق تقديم سرد موجز لأبرز المتغيرات والظروف والتوجهات التي دفعت وبررت الانتقال من التقويم التقليدي ــ السيكو متري إلى تبني تقييم سياقي واقعي ومن هذه المبررات ما يلي :-

أولاً
الاتجاه نحو التربية المهنية

إن القفزة نحو إحلال الآلة محل الإنسان في كثير من الوظائف إما تسريعاً للإنتاج أو تجويداً له أو تخفيفاً للجهد والوقت أو تخفيضاً للنفقات المالية أدى إلى المطالبة بأن يكون الخريج على دراية في التعامل مع هذه المتغيرات الحديثة الأمر الذي يستدعي أن تعمل التربية عبر مؤسسة المدرسة إلى إعداد الجيل القادم مزوداً بهذه الكفاءة المهارية الحرفية . ولنستمع إلى تقرير صادر عن اللجنة الدولية للتربية إذ يؤكد أنه (لا مفر من أن يؤدي التقدم التقني إلى تغيير المهارات التي تتطلبها عمليات الإنتاج الجديدة) كتاب ـــ التعلم ذلك الكنز الكامن ـــ ص ١١٠

إن الأخذ بهذا المبرر وتغيير مسار التعلم والتعليم في مدارسنا يأتي بالدرجة الأولى استجابة لمتطلبات النمو الحضاري العالمي واستجابة لحاجات سوق العمل التي لا ينبغي أن تغيب عن ذهن واضعي السياسات التربوية والتعليمية . إن هذا

الإجراء يكفل الأمن الوظيفي للخريج ويسد حاجة سوق العمل ويستثمر طاقات المتعلم عن طريق تفجير طاقاته الإبداعية واستغلال مبادراته الفردية والجماعية واستثمارها لتحقيق المصلحة العامة لذا ينصح كثير من المربين بأن الأسلوب الملائم للتقويم في ظل هذا التوجه هو الأخذ باستراتيجيات تعليم وتعلم حديثة من أبرزها بناء المقررات الدراسية وطرائق التدريس والتقويم في ظل منهج النشاط أو المشروع الذي يحقق مفهوم التمحور حول المتعلم ومن خلاله يبرز إنجاز المتعلم ومدى امتلاكه للمهارة وعند ذلك يمكن تقويم أدائه من واقع عمله ومخرجات تعلمه .

ثانياً

التوجه نحو سوق العمل .

إن المتغيرات التي أحدثها التطور التقني في مجال صناعة وإنتاج البرمجيات بالإضافة إلى الطفرة الكبيرة في المعارف والعلوم وتدفقها بشكل غير مسبوق فرض على النظام التربوي والتعليمي متطلبات جديدة ومعايير جديدة يجب إكسابها المتعلم من أجل أن يتم استيعابه في سوق العمل الجديد .

لذا وجب على النظام التربوي عامة والتعليمي بوجه خاص النظر إلى حاجات سوق العمل ومحاولة إكسابها للمتعلمين وتقويم أدائهم على ضوء مكتسباتهم المهارية . يقول أحد المفكرين في معرض سياقه عن أهمية إكساب المعلم مهارات حياتية (لكي يكون التقويم محققاً أهدافه يجب أن لا يقتصر على قياس كمية المعلومات لدى التلميذ ، وإنما ينبغي أن يقيس مدى إفادة الطالب مما تعلم في مواقف حقيقية توظف فيها هذه المعلومات) التقويم التراكمي . ص ٩

إن هناك حقيقة يجب أن تترسخ في الأذهان وهي ليس المطلوب معرفة الكم المعلوماتي الذي يصل إلى الطالب وإنما المطلوب نوعية هذه المعلومات وإمكانية ترجمتها مهارياً ووظيفياً بحيث يستطيع المتعلم نقل خبرته فيها في أماكن مشابهة . بحيث لا يجد الخريج نفسه بعد التخرج غريباً في سوق العمل . إن الانفصال عن متطلبات سوق العمل سوف يكون له نتائج وخيمة اجتماعياً إذ سيصبح هناك جيش من البطالة المقنعة التي ربما تحمل مؤهلات جامعية ولكنها

غير قادرة على الاندماج في سوق العمل وذلك بسبب ضعف أوعدم الأهلية المعرفية والمهارية لذا وجب أن يكون هناك عين ترصد سوق العمل واحتياجاته من قبل المسؤولين عن بناء البرامج التعليمية والتربوية ومعرفة المهارات المطلوبة ومن ثم إكسابها المتعلم ليتأهل بها للمستقبل وأن يتم التقويم في ضوء ذلك لأنه سوف يتطلب الوضع الجديد من المتعلم (أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية) علام . مرجع سابق ص ٣٣

إن على المسؤولين في النظام التربوي والتعليمي فهم هذه الحقيقة والأخذ بعين الاعتبار احتياجات سوق العمل ودمجها في المحتوى التعليمي وجعل الطالب يتقن أداءها عمليا وأن يبدع إتقان وتطوير مايمكن إخضاعه للتطوير منها وعند ذلك يكون التقويم المستمر قد ساهم بطريقة مباشرة في إثراء سوق العمل كما قد يكون مساهما في تأهيل المتعلم بشكل يمكنه من الحصول على عمل مناسب لطاقاته وإمكاناته.

ثالثا

دمج مهارات التفكير في العملية التربوية والتعليمية

من البدهيات التي لا نقاش حولها القول بأن من المهام الملقاة على كاهل النظم التربوية بشكل عام الارتقاء بعمليات التفكير الإنساني لذا يلزم النظم التربوية الاعتناء بجانب تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين يقول السليتي (لما كان التفكير أحد الأهداف المطلوب تحقيقها من خلال العملية التعليمية ، فلا بد من أن تهتم التربية بالتفكير المنظم ، وتعمل على تدريب الطلاب على هذا التفكير ....) د – فراس السليتي ، استراتيجيات التعلم والتعليم . ص ٢٤.

ولعله من نافلة القول أن نذكر بأن عمليات التعلم والتعليم عمليات بيئتها الأولى الدماغ وآليات عملها الفكرالبشري الذي يضخ المعارف ويستوعب العلوم لذا أصبح لزاما على النظام التربوي أن يسعى جاهدا لدمج مهارات التفكير ضمن المحتوى الدراسي كمهارة ينبغي أن يتقنها الطلاب إن الهدف من ذلك ليس تعليم

التفكير فالتفكير لا يعلم بل هو منحة إلهية للإنسان ولكن الهدف هو تنمية مهارات التفكير لدى الإنسان وتوظيفها فيما يخدمه في حياته ويسهل له التعامل مع المشكلات التي تعترض مسيرة حياته بأسلوب علمي حضاري يتسم بالإبداع والتطور بعيد عن العشوائية أو أساليب الشعوذة وغيرها . إن هذا التوجه سوف يحدث نقلة نوعية في طبيعة الأبحاث العلمية والتي سوف تعتمد على عمليات الدماغ وتوظيفها تربويا وتعليما يقول إيريك جينسين ((نحن الآن على عتبة ثورة تتمثل في تطبيق الأبحاث المهمة الجديدة عن الدماغ على عمليتي التعلم والتعليم وسوف تغير هذه الثورة أوقات الدوام المدرسي وأنظمة الانضباط وأساليب التقويم واستراتجيات التعلم)) كتاب / كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم ص ١ .

إن هذا التوجه يعني بالدرجة الأولى استثمار ما لدى الإنسان من طاقات فكرية وتحريك الدافعية لدى المتعلم من أجل أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلات الحياة وأن من حق المتعلم أن يجد في المحتوى الدراسي من المهارات ما يستثير تفكيره ويتحدى معارفه السابقة ليحفزه ذلك للوصول إلى ماهو جديد يتخطى به عوائق التعلم وعلى ذلك يجري التقويم من واقع الطالب المهاري والفكري . وبطبيعة الحال لايمكن أن نهتم بجانب الطالب ونغفل الدور الكبير للمعلم الذي سيكون هو الذي يقدح شرارة الإبداع لدى المتعلم ويستثير تفكيره ولا يمكن الوصول إلى تحقيق ذلك دون تهيئة المعلم وتأهيله تأهيلا علميا وتربويا يلائم هذا التوجه الذي يتطلب تدريب المعلمين وتأهيلهم على استخدام طرائق التعليم والتدريس المبنية أساسا على استراتيجيات تنمية مهارات تفكيرالمتعلمين مثل أسلوب حل المشكلات ، والتفكير الناقد ..... . وهذا ما أكد عليه الكيل والمفتي في سياق نقدهما للمنهج التقليدي السابق الذي كان يركز على تلقين المتعلم المعلومة فقط ولا يهتم بتنمية مهارات التفكير لدى الطالب . حين قالا (تنمية القدرة على التفكير العلمي من خلال تدريب التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي) الوكيل ، المفتي . أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، ص ٩ . بتصرف يسير وفي هذا الإطار يكون التقويم قد أسهم في استثمار طاقات المتعلم ومنحه فرصة الإبداع والتفكير من خلال محتوى تعليمي يكون قد

جرى إعداده سلفا ليحقق هذا التوجه. ومن المناسب هنا أن نشير أن نظرية بياجيه البنائية تنطلق في تفسيرها لعملية التعلم من داخل الفرد فهي تؤمن بطاقاته وقدراته الفكرية فمن حقه أن يجد فرصة له في التعلم بما يتلاءم مع إمكاناته وطاقاته وقدراته وأن يقوم أداؤه وفق ذلك .

رابعا

ربط التقويم بما وراء المعرفة

إن التغيير الذي هبت عواصفه على المنظومة التربوية غيرت كثيرا من التوجهات بل والاتجاهات فلم يعد الهدف من التعلم والتعليم هو مجرد اختزان المعرفة أو المعلومة بل أصبح البعد الكبير للعملية التربوية والتعليمية هو تعلم لتعمل وليس تعلم لتتعلم فقط كما سبق ذكره . إن هذا التوجه وهذا المبرر يعني أن على المتعلم أن يوظف ماتعلمه وما اكتسبه من معارف وعلوم في مواقف حياتية أخرى خارج إطار المدرسة ولا يمكن أ ن يصل المتعلم إلى درجة التمكن المهاري من توظيف المعلومة ونقلها من حيز التنظير إلى حيز الممارسة والتطبيق دون أن يكون قد اكتسبها بشكل صحيح معرفيا وتم تدريبه على ممارستها عمليا في الموقف التعليمي بالدرجة الأولى وهذا ما تؤكد عليه اللجنة التربوية الدولية في تقريرها بقولها ((إن التعلم للمعرفة والتعلم للعلم لا فكاك بينهما إلى حد كبير ولكن تعلم من أجل أن تعمل أوثق ارتباطا بالتدريب المهني) ص ١١٠ إن هذا التوجه يسعى إلى ردم الفجوة بين العلم والعمل ذلك الانفصال النكد والذي يفصل بين المعرفة وتوظيفها كان موجودا منذ أحقاب الزمن السابقة ليس في المجال التربوي فقط بل لقد شنع القرآن الكريم على قوم يسلكون هذا المسلك فقال سبحانه وتعالى معاتبا لهم ((يأيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون ۞ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لاتفعلون ۞) سورة الصف آية ٢ ،٣ لذا ينظر التقويم الحديث إلى الأثر الذي يحدثه التعليم والتعلم في سلوك الطالب من تغيير وظيفي من خلال معرفة أثر المعرفة واكتسابها في حياة الطالب . وبمناسبة الحديث عن هذا الجانب ومن أجل أن يحقق التعلم هدفه المنشود لابد أن تبنى المقررات المدرسية أو تقدم المواضيع على هيئة مشاريع تحاكي الواقع

أو المستقبل ليتم تهيئة المتعلم لتلقي وأداء الدور المستقبلي بكفاءة عالية بدلا من أن يصدم بواقع لم يعرف عنه شيئا ولم يتهيأ له . كما ينبغي تأهيل المعلم في كيفية استخدام طريقة المشروع في تعليمه وتدريسه ومن ثم يمكن أن يقوم أداء الطالب بعد أ ن يوجه نظره إلى ما سوف يكون في انتظاره مستقبلا .

خامساً

مواكبة طبيعة العصر المعرفية والتقنية .

إن الطفرة التي يشهدها الواقع الإنساني اليوم معرفياً وتقنيا والتي شكلت سيلاً عارماً من التدفق المعرفي ساهم في وجوده شبكات البث الفضائي وكذلك شبكات الاتصال الرقمي أو شبكات الاتصال العنكبوتي (الانترنت) والذي خرج عن حد السيطرة إذ لم يعد مجدياً أن نحاول التحكم في كم ونوع المعرفة الواردة ولم يعد أحد يدعي انه يمتلك المعرفة بمفرده وهذا الكلام ينسحب على المنظومة التربوية والتعليمية فلم تعد هي البرج العاجي الذي يختزن المعلمون فيه المعارف والعلوم ليقدموها جرعات إلى طلاب لا يحسنون سوى التلقي والحفظ .

إن هذا الواقع الجديد قد فرض نفسه في كل اتجاه لذا ينبغي أن تتواكب النظم التربوية والتعليمية بكل نظمها وأساليبها التدريسية وأساليب التقويم لديها لتتكيف مع هذا الواقع . إن المنظومة التربوية الآن مسؤولة كما هو الحال في كل زمان عن مدى التقدم أو التخلف الذي يصيب المجتمع .

فما من إنجاز يتحقق في أي مجال سواء كان علمياً أو تقنياً أو عسكرياً أو اقتصادياً أو مشروع حضاري أو ثقافي إلا وللتربية والتعليم بصمة لا تنكر و جهد لا يغفل ... وبالمقابل ليس ثمة من تأخر في أي مجال من المجالات يصيب مجتمعا من المجتمعات ولا نكبه تحل به أو أزمة تعصف به إلا وألقيت اللائمة على المنظومة التربوية برمتها .

إن هذا الدور الخطير والعظيم في آن واحد للتربية والتعليم يستدعي من المنظرين للمنظومة التربوية معرفة واقع العصر ليسهل التعايش معه بما يحقق آمال وطموحات المجتمع المحلي . ولا يعني ذلك الذوبان أو الانصهار بفعل الانبهار الحضاري العالمي تقنياً ومعرفيا وإنما في إطار الاستفادة منً معطيات

هذه التقنية وهذا السيل المعرفي للنمو بالفرد والمجتمع . إن هذا يستلزم إعادة صياغة لأساليب تعليمنا ونقده وتقويمه قبل أن نهتم بتقويم أداء المتعلم إذا كنا نريد أن نعد جيلاً يجد له خانة ورقماً صعباً بين حضارات الأمم .

سادسا

مراعاة الفروق الفردية

من ضمن النقد الذي كان موجها للمنهج التقليدي أن المعلم الذي يمتلك المعلومة يقوم بتدريس هذه المعلومة للطلاب جميعا (بأسلوب واحد وفيما لو حدث أن ظهر في الفصل طالب أو اثنان لم يفهما الدرس فإن المعلم سوف يقوم بإعادة الشرح بنفس الطريقة السابقة أي أنه يكرر ماقاله بل ويتم تقويمهم بأسلوب واحد بأداة واحدة)الوكيل والمفتي مرجع سابق ص ١١. وفي ذلك إهمال لمبدأ الفروق الفردية بين الطلاب وجعلهم في نظر النظام السابق في مستوى فكري وإدراكي واحد وهذا الأمر ليس سليما . لذلك كان هناك حاجة ملحة لإعادة النظر في هذا الوضع القائم ولما يمتازبه نمط التقويم المستمر من مراعاة لمبدأ الفروق الفردية بل قد لا نبالغ في القول حين نقول أن هذا النمط برؤيته الواقعية لطبيعة المتعلم النفسية والإدراكية أثبت جدارته بالحلول بديلا عن النظام التقليدي السابق لأن المتأمل في بنية التقويم المستمر وبالذات النموذج المطبق منه في المملكة العربية السعودية يكاد يجزم انه لم يصمم إلا لمراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب والشواهد على هذا كثيرة .ومن ذلك ما يلي :.

١- أن هذا التقويم وإن كان قد ألغى فرصة النجاح عن طريق الفرصة الثانية وهي الدور الثاني إلا أنه فتح المجال للتقويم بشكل متكرر لكل مهارة حتى نهاية العام الدراسي.

٢- إن من مفاخر ومميزات التقويم المستمر أنه جاء بأسلوب برامج الإسناد بشقيها (الإثراء والعلاج) والتي ما صممت أصلا إلا لمراعاة الفروق الفردية . فمتى ما شعر المعلم أثناء عملية التقويم القبلي بوجود مشكلة لدى المتعلم فإن عليه أن يبادر بتشخيص الحالة تشخيصاً دقيقاً ووصفها بوضوح من خلال تسميتها من بين قوائم المهارات ثم يعقب هذا التشخيص بناء البرامج العلاجية

داخل الصف فإن أثمرت عن تحسن وتطور أداء المتعلم نحو امتلاك المهارة فبها ونعمت وإلا يتم اللجوء إلى برامج الإسناد الأخرى التي قد تكون داخل المدرسة أو خارجها .ومن شواهد مراعاة التقويم المستمر للفروق الفردية بين المتعلمين توفر بيئات التعلم التي تناسب طبيعة كل متعلم حسب طاقاته وإمكاناته ففي بيئة المدارس العامة يتم استقبال وتعلم وتعليم الطلاب بشكل عام وفي بيئة مراكز الموهوبين يتم استقبال الطلاب الذين ظهر لديهم طاقات فكرية وإبداعية حيث يتم احتضان هذه الفئة في بيئة تنمي وتستثمر مواهبهم الفكرية الإبداعية شريطة توفر مستلزمات هذه البيئة وإثرائها بكامل متطلبات هذه الفئة الطلابية . وفي بيئة الفصول العلاجية ومراكز التربية الفكرية الخاصة يتم استقبال حالات الطلاب الذين ظهر لديهم إشكالات نفسية أوفكرية أعاقت تقدمهم التعليمي من أجل ضمان تعلمهم حسب طاقاتهم وإمكاناتهم في بيئة صممت خصيصاً لهم مع توفير الكوادر المتخصصة لهم من المعلمين المتخصصين في التعامل مع حالات صعوبات التعلم أو حالات العوق السمعي والبصري وحالات التوحد... التي لا ينبغي أن تكون سببا في حرمانهم من التعلم مع تقويمهم تقويماً يتناسب مع ظروفهم . حيث ينبغي أن يكون لكل طفل حقه المكفول في التعلم في بيئة ملائمة لظروفه .

٣- وأخيراً لعل من أبرز الشواهد على اهتمام نمط التقويم المستمر بمبدأ الفروق الفردية هو تشكيل لجنة التوجيه والإرشاد بالمدارس والتي يسند إليها غالباً النظر في واقع الطلاب المقصرين واقتراح البرامج العلاجية المناسبة والوقوف بجانبهم بالتعاون والتنسيق مع معلميهم وأولياء أمورهم . ثم إن الناظر بموضوعية في المستويات والمعايير التي تمنح للحكم على المتعلم يجد أنها اهتمت بالدرجة الأولى بمبدأ الفروق الفردية بين الطلاب في كل مستوياتها وأطيافها وبهذا يكون التقويم المستمر راعى مبدأ الفروق الفردية وقوم انجاز كل متعلم حسبما لديه من قدرة على امتلاك المهارة .وعالج بفاعلية وإجرائية الخطأ الذي كان سائدا سابقا .

الفصـــل الســادس

سمات وخصائص التقويم

تحت هذا العنوان سيكون عرض موجز إلى حد ما عن أبرز وسمات التقويم الصفي بغية إظهار شخصيته وتميزه من أجل أن يكون الانتماء إليه عن قناعة ومبنية هذه القناعة على شواهد من داخل النظام نفسه ومن أبرز خصائص التقويم الصفي مايلي :-

أولا :

التوجه نحو المهارة

من أجل الوصول إلى معنى أكثر إجرائية وأقرب التصاقا بالمهارة في بعدها التربوي والتعليمي نورد التعريف التالي لها (المهارة هي قدرة الطالب على أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة متقنة وبالأساليب والإجراءات الملائمة والمحددة وبطريقة صحيحة تحت متابعة مستمرة من قبل المعلم) من كتاب دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية . بالمملكة العربية السعودية . ص٦.

لذا سيتم الحديث عن المهارة في ضوء النقاط التالية :-

١-المهارة تعليما وتعلما:-

لقد اقتضت طبيعة النظام تحليل المقررات الدراسية إلى مجموعة مهارات تأخذ في اعتبارها هوية الصف الذي يدرس فيه الطالب ومراعاة خصائص نموه وطبيعة البيئة الثقافية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية التي تحيط بالمتعلم والمعلم وكذلك راعت جانبا آخر وهو طبيعة العصر ومتغيراته واحتياجات سوق العمل . كل ذلك يقتضي أن تكون عملية التعليم والتعلم متواكبة مع هذا الطابع لذا وجب على المعلمين أن يعرفوا وأن يلموا بماهية المهارة أصلا إلماما معرفيا أولا وفي هذا السياق يعرف الدكتور حسن زيتون مهارة التدريس بأنها (القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس) كتاب مهارات التدريس ص ١٢. د- حسن زيتون

إن عمل المعلم وفق منظومة المهارات يجعله قادرا أولا على السيطرة على كمية ونوعية المعرفة التي يحتاج إليها في هذه اللحظة مما يكسب مادته العلمية عمقا رأسيا متناسبا مع طبيعة الموقف الذي هو فيه ، كما أن من مميزات التدريس وفق منظومة المهارات أنه يحدد للمعلم وللمتعلم على حد سواء جوانب القصور أو التقدم مما يسهل للاثنين وسائل التعزيز أو العلاج أو ما يسمى بتلقي التغذية الراجعة . ولابد أن يضع المعلم في حسابه أنه يقدم ويدرس مهارات إن هذا الإحساس ينبغي أن يسيطر على شعور المعلم عند إعداده الكتابي والذهني لدرسه مما يعينه على تحديد وسائله وأنشطته التي يعزز بها اكتساب المتعلم للمهارة كما يجب عليه أن يحدد أدوات التقويم المناسبة لهذه المهارة والتي قد تختلف من موقف إلى موقف ومن بيئة تعليمية إلى أخرى . فالتدريس وفق منظومة المهارات يمر بثلاث مراحل ينبغي ذكرها و أن يعيها المعلم وهي :-

١- **التخطيط** وهذا يعني أن على المعلم أن يخطط لإجراءات الدرس آخذا في الاعتبار عدة أمور منها ضرورة الوعي الكامل بالمحتوى وخصائص النمو العمرية للمتعلمين ليتمكن المتعلم من إتقان المهارة . يقول جابر عبد الحميد (حين يتعلم التلاميذ المهارات تعلما جيدا فإنهم يفعلون ذلك من خلال تعلم قد حسن تخطيطه) كتاب التدريس والتعلم ص ١٧١

٢-**التنفيذ** ويندرج تحتها مجموعة من المهارات التي يمكن أن نسميها مجازا (هندسة الصف) فهناك مهارة تحريك الدافعية للابتكار لدى المتعلمين ، ومهارة إدارة الصف ، ومهارة العرض ، ومهارة طرح الأسئلة وإثارة التفكير وتنميته .....

٣- **التقويم** بما تتضمنه من قدرة على بناء أسئلة التقويم سواء كانت مكتوبة أو شفهية أو أنشطة صفية أو منزلية أوعن طريق الملاحظة أو الأداء العملي للمهارة .

ومما ينبغي الإشارة إليه والتأكيد عليه أن طرق وأساليب تدريس المهارة تختلف عن طرق تدريس المعرفة وإن كانت المهارة في أساسها معرفية لكن مع ذلك فإن تدريس المهارة يختلف عن تدريس وتعلم المعرفة من حيث

الأسلوب والغاية يقول الدكتور جابر عبد الحميد منوها بما ذكرنا أن (المهارات جزء من محتوى التمدرس كالمعرفة تماما إنها جزء مما يحتاج الطلاب إلى تعلمه ، وما ينبغي على المعلمين تدريسه . والمهارات تختلف عن تعلم المعرفة وعن التعلم الوجداني . وتدرس تدريسا مختلفا ......)

المرجع السابق ص ١٦٠ .

وبطبيعة الحال فطالما أن المهارة تختلف عن المعرفة في التعلم والتدريس فسوف تختلف أيضا في طريقة وأسلوب التقويم.

٢- التوجه نحو المهارة نوعا:-

في النموذج المطبق في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية نجد أنه قد تم تقسيم المهارات إلى مهارات حد أدنى وأخرى مستهدفة.

أ - **مهارات الحد الأدنى** :- ويقصد بها ما يشكل امتلاكها هوية مرور المتعلم من هذا الصف وانتقاله إلى الصف الأعلى.ويرمز لها في قوائم المهارات وسجلات المتابعة والتقويم بالرمز (x) . وفقد إحدى هذه المهارات يعيق ترفيع المتعلم ابتداء .

ب – **مهارات مستهدفة (إثرائية)** و هي التي لم يوضع أمامها في قوائم المهارات رمز يميزها فهي واردة في المحتوى لها نفس الحقوق من التدريس والتقويم ولكن طابعها إثرائي بمعنى أن امتلاكها يشير إلى تميز المتعلم ولكن فقدها لا يؤثر على ترفيعه من صفه لأنها مهارات غالبا أنها ممتدة ستستكمل في الصفوف اللاحقة وقد تتحول في صف أعلا إلى مهارة حد أدنى أو أنه سبق تعلمها في مرحلة سابقة وهذا يشير إلى أن من طبيعة المهارات أنها نمائية فالطلاب سوف يمتلكونها عبر الزمن . كما أن وجودها في المحتوى يحقق بعدا نفسيا هومراعاة مبدأ الفروق الفردية .

٣- التوجه نحو المهارة حكما :-

اتضح من العرض السابق أن المهارات وإن جرى تقسيمها تقسيما فنيا حسب طبيعة المرحلة العمرية أو لاعتبارات أخرى إلا أنها جميعا أساسية في التدريس

بنفس المستوى والكفاءة ولا يعني ورود بعض العبارات التي أشارت أن مهارات الحد الأدنى أساسية لا يعني هذا القول أن المهارات الأخرى غير أساسية لأن التسليم بهذا الفهم المغلوط أساسا يقود إلى عدم تدريس المهارات التي أطلق عليها مهارات غير أساسية لذا نؤكد القول بأن المهارات الواردة في قوائم المهارات أساسية جميعها وللمتعلم كامل الحق في امتلاكها بنفس القدر والمستوى الذي تعلم ودرس به مهارات الحد الأدنى . ولكن عند الحكم على إتقان الطالب للمهارة فيكون ذلك وفق الإجراء التالي :-

<u>أولا – الحكم المبدئي :</u> - وهذا يكون بيد المعلم فبناء على ملاحظات المعلمين ومنجزات المتعلمين يأتي الحكم في نهاية فترة تعلم المهارة أو الفترة الزمنية التي تحددها لائحة تقويم الطالب حيث يقوم المعلم بمنح المتعلم إحدى معايير قياس المستوى من(١ إلى ٤) حسب مستوى امتلاك المتعلم للمهارة. كما سيأتي تفصيله حسابيا في فصل الملاحق .

<u>ثانيا – الحكم النهائي</u>

حين يمنح المعلم الطالب المعيار رقم (٤) بناء على إخفاقه في إتقان مهارة ما من مهارات الحد الأدنى فهذا الحكم من المعلم يعتبر حكما مبدئيا حيث أنه دخل مع المعلم شركاء قدموا خدمات تعليمية للمتعلم وللمعلم على حد سواء وهم أعضاء لجنة التوجيه والإرشاد وذلك بناء على طلب وإحالة من المعلم نفسه حين عجز لظروف معينة تتعلق بالبيئة أو بشخصية الطالب ..... فيكون ذلك العمل الذي قدمته اللجنة مبررا لها للتدخل في نتيجة الطالب الذي أوصى معلمه بأنه لا يستحق الترفيع في آخر العام الدراسي . عند ذلك قد تخالف اللجنة رأي المعلم وقد تؤيد قرار المعلم وذلك وفق إجراءات ومؤشرات منطلقة من ملف الطالب ويكون حكم اللجنة هنا نهائيا لا يجوز تعديله ولا مخالفته ولا تغييره . كما نصت على ذلك لا ئحة تقويم الطالب والمذكرة التفسيرية لها . ولكن سوف يتبع هذا الحق تبعات أخرى يأتي الحديث عنها في سياق مناسب من هذه الدراسة .

ثالثا – التركيز على أداء المتعلم:-

في ظل الأخذ بنمط التقويم المبني على الإتقان انقلبت المعادلة العالمية في المنظومات التربوية والتعليمية وتغيرت الأدوار تغيرا جذريا داخل البيئة التربوية والتعليمية ومن تلك الصور أن التركيز في النظام التربوي التقليدي السابق يهتم بأداء المعلم وذلك ربما لاعتبارات معينة منها حجم المعارف المتداول والذي كان تحت السيطرة واحتياج سوق العمل الذي لم يكن متقلبا بهذه السرعة بل وربما كان مغيبا أو غائبا ولم يكن متواصلا مع أصحاب القرار التربوي والتعليمي بشكل فاعل بالإضافة إلى حركة التواصل المعرفي التي لم تكن بهذه السرعة مما فرض طبيعة تعليمية معينة يكون فيها المعلم وتعليمه هو محور العملية التعليمية بالإضافة إلى تغير الدور الذي لعبته النظريات السلوكية السائدة في ذلك الوقت والتي تفترض أن الطالب لا بد أن يكون متلقيا للمعلومة التي يحملها له المعلم يقول إيريك جنسن (كان النموذج القديم للتعليم يطالب المعلم بأن ينهض ويلقن ...) إيريك جنسين من كتاب التدريس الفعال .ص ٦.

كما أن طرائق وأساليب التدريس لم تكن بهذه التنوع والاستراتيجيات كما أن التقويم كان منحازا إلى الأخذ بأسلوب التقويم معياري المرجع أو التقويم أحادي البعد وهو الاختبار فقط . ولكن مع النقلة النوعية والمتمثلة في تضخم حجم المعرفة وسرعة انتقال المعلومة وإمكانية الحصول عليها من أكثر من جهة وتطور الدراسات التربوية والنفسية فرضت واقعا مغايرا على أجندة الواقع التربوي والتعليمي بشكل عام. من ذلك أن الطالب أصبح في قلب الحدث مباشرة وأنه محور العملية التعليمية والتربوية وأن بإمكانه فكريا ومهاريا أن يكتسب المعرفة ويحولها إلى مهارة متى ما وجد بيئة محفزة وجاذبة ومعلما ميسرا وموجها فيكون بالتالي من حق هذا المتعلم أن يقوَم أو أن يُقيَم أداؤه وفق منجزه ومخرجات تعلمه الذاتي يقول الدكتور أحمد عودة (من المعروف لدى التربويين أن المتعلم هو محور العملية التربوية وبالتالي فإن الحديث عن القياس والتقويم التربوي ينصب أساسا على وبصورة مباشرة أو غير مباشرة على نواتج التعلم لدى المتعلم) مرجع سابق ص ٥ . لقد أضحى المتعلم سيد الموقف

التعليمي أو مشاركا فيه على أقل تقدير وذلك إيمانا بأن لدى المتعلم في كل مرحلة عمرية قدرات فكرية تؤهله للوصول للمعرفة واكتسابها وهذا هو ماتفسر به النظرية البنائية النفسية عملية التعلم وهي بذلك متسقة مع القول بأن المتعلم هو محور العملية التعليمية والتربوية من منطلق قدرته على التفكير والاستيعاب والموازنة والإبداع وفي هذا الصدد يقول الدكتور عبد المنعم عابد (تفسر النظرية المعرفية حدوث عملية التعلم أنه نتيجة لحدوث تغيرات داخل البنية المعرفية في عقل المتعلم وأهم إفرازات هذه النظرية في التربية الاهتمام بكيفية اكتساب المعرفة وليس نقل المعرفة) مجلة مركز البحوث التربوية في الآداب والعلوم التربوية الأردن عدد٨.

مما سبق يكون المتعلم مسؤولا عن مدى إتقانه وتعلمه للمهارة وأنه سوف يقوم أويقيم بناء على منجزاته التي يثبت من خلالها امتلاكه للمهارة وهذا صلب ما ذكرته صاحبة كتاب الصف المتمايز وهي تحاول صياغة تعريف لمعنى المنتج التعلمي بقولها (الناتج يعني كيف سيعرض الطالب ويتوسع فيما عرفه وفهمه وأصبح قادرا على عمله) كارول آن . ص ٣٥. إن هذا الدور الجديد للمتعلم من خلال موقعه المحوري يمنح هذا المتعلم الفرصة في نقد وتقويم ذاته ويجعل منه مسؤولا عن مدى تقدمه العلمي وتحديد احتياجاته التعلمية وأهدافه مما يؤهله لتحمل المسؤولية مستقبلا لذلك نجد أحد التربوين الغربيين يؤكد ذلك بقوله (عندما يتحمل الطلاب المسؤولية إزاء تعلمهم فإنهم يتأملون في إنجازاتهم ويقيمون عملهم ويحددون مكان الحاجة إلى التغيرات ويحددون أهدافهم .....) جيزيل مارتن . كتاب – كيف تصبح معلما أفضل . ص ٨٥ .

إننا نؤكد أن الأخذ بهذا النمط من التقويم يمنح المتعلم زخما نفسيا يرفع من شعوره بتقدير الذات مما يكسبه مزيدا من الثقة بنفسه والافتخار بأعماله ومنجزاته . كما أنه يمنح فرصة للمتعلم في استثمار أفكاره وتطويرها وتحسين أدائه تحت إشراف المعلم الذي أصبح دوره استشاريا وخبيرا مشاركا فليس في الأمر هز للثقة بالمعلم ولا زعزعة لمكانته حينما يذكر أن التقويم لم يعد بيد المعلم لوحده وأن المعرفة ليست حكرا بيد المعلم ... كل ماحصل هو تحوير

وتدوير للأدوار بغية الوصول إلى تقويم لتعلم وتعليم يقوم على التشاركية وينطلق من واقع المتعلم ويستثمر مكوناته وطاقاته ويطورها وهذا أكد عليه الدكتور صلاح الدين علام بقوله (هذا النوع من التقويم يزود المعلمين بمعلومات حول نوعية فهم المتعلم وتطبيقه للمعرفة كما يمكن للمعلمين إحداث تكامل بين هذا التقويم وعملية التعلم وذلك بتقديم خبرات تعلم إضافية للمتعلمين) مرجع سابق . ص ٧٦

والواضح من السياق السابق أن الدور الأكبر في حصول التعلم يقع بالدرجة الأولى على عاتق المتعلم ومطلوب منه إثبات جدارته وأهليته من خلال شواهد من منجزات ومخرجات تعلمه . وأن دور المعلم هو الميسر والمطور وقادح شرارة الإبداع لدى المتعلم ومن ثم تقويم أدائه من خلال واقعه .

رابعا – الخروج من التقويم ذي البعد الواحد

لقد كان التقويم التقليدي يعتمد على المدخل السيكومتري،وهو مدخل يعتمد في أسلوب التقويم على قياس قدرة المتعلم في استحضار ما تعلمه من معارف باستخدام أسلوب الاختبارات المقننة فقط وذلك يعتمد فقط على الورقة والقلم.لقد جذر هذا النمط التقليدي وعلى فترة زمنية طويلة ثقافة الاختبار لدى المعلم والمتعلم بل والمجتمع ولا يخفى أن لهذا الإجراء سلبية لا ينبغي تجاهلها ومأخذ كبير إذ ترتب على استمراء هذا الوضع باستمراره مده طويلة أن أصبحت غاية التربية والتعليم هي اجتياز الاختبار فقط. وأصبح التعلم من أجل الاختبار حيث يحفظ المتعلم المعلومة التي لقنها له المعلم لينتظر الفرصة أن يستحضرها ويعيدها للمعلم على صفحة ورقة الاختبار وعلى ذلك الإجراء يقوم أداء الطالب ويعاد تقويمه فيما لو أخفق. لم يكن هناك اهتمام بنقل المعرفة أو ترجمتها عملياً بقدر ما كان التركيز منصبا على حفظ المعلومة المعطاة وإعادتها فقط ورقياً.كما أن أسلوب الاختبارات كأداة وحيدة للتقويم في ظل الأخذ بنمط الاختبارات الموضوعية أو الاختيار من متعدد سواء الاختيار من متعدد أو عن طريق التظليل أو التوصيل ... يجذر سلبية تعليمية وتربوية أخرى وهي الإيمان بأن

المشكلة ليس لها سوى حل واحد فقط ولهذا الأمر متى ما تعمق وتشعب في حنايا النفس والمجتمع سيؤول بكارثة فكرية حين ينقدح في الذاكرة الفكرية سواء الفردية أو الجمعية أن ليس ثمة حل لأي مشكلة إلا حل واحد فقط ؟؟. مما يعني تعطيل القدرات الفكرية عن الإبداع والابتكار. ولكن في ظل النقلة النوعية في التقويم حدث الانقلاب الكبير وهو أن الاختبارات لم تعد ذلك الشبح المخيف الذي يرعب المتعلم ويقف عائقاً له في سبيل تعلمه بل أصبحت أداة من ضمن مجموعة من أدوات التقويم وبذلك تعددت أبعاد التقويم بتعدد أدواته التي كانت تنحصر في زاوية واحدة فقط فأصبح هناك التقويم عن طريق الاختبارات سواءً كانت معيارية أو محكية وإن كان المناسب للتقويم المستمر هو الاختبار المحكي الذي يعتمد على إتقان المهارة كمحك للتقويم وأيضاً أصبحت الملاحظة بأنواعها أداة من أدوات التقويم، وكذلك الأداء العملي أداة مهمة جدا وفاعلة في التقويم ،والمشاريع المقدمة من المتعلم ، والمشاركات مع فريق العمل، والتمارين باختلاف أنواعها . كل ذلك فتح المجال أمام المتعلم ليتعلم حسب إمكانياته وإن من حقه أن يقوم بأكثر من أداة يثبت من خلالها أنه اكتسب المعرفة مهاريا إذ لم يعد التقويم غاية بل أصبح وسيلة لإثبات حدوث التعلم وأصبح لدى المعلم والمتعلم خيارات تقويم متعددة الزوايا والأبعاد.

خامسا – تعدد بيئات التعلم

إن من السمات التي تتواكب مع طبيعة نظام التقويم المبني على الأداء هو تعدد بيئات التعلم وهو إجراء اقتضته طبيعة المدخل السياقي الذي يرفع شعار " التمحور حول الطالب " والذي تبنته المدرسة النفسية البنائية وهذا النمط من التعلم والتعليم والتقويم يفترض أن هناك بيئات متعددة لحدوث العمليات السابقة لأن لكل طفل حق التعلم في المكان الملائم له وبأسلوب الذي يتناسب مع طاقاته وقدراته وأن يقوم بأكثر من أداة إن لزم الأمر ليثبت من خلالها تعلمه المهاري.

ومن بيئات التعلم مايلي:-

ءوب حجرة الصف :

وهي المحضن الأول والرئيس لعمليات التعلم في المدارس والذي غالباً يكون فيه اختيار الطلاب عشوائياً إلى حد ما ويشتركون في بعض الصفات الجسمية ويتلقون نفس المحتوى. ويقضي فيها الطلاب سنواتهم الدراسية.

ثانيا الفصول العلاجية:

وهي فصول عادة ما تنشأْ في حال ظهور مشكلات لدى بعض الطلاب تستطيع المدارس في التعليم العام معالجتها داخل هذه الفصول وقد يمكث فيه الطالب أسبوعا شهراً فصلاً دراسياً على أكثر تقدير.وهي بيئة لها خصوصية معينة من حيث التركيز على بعض المهارات وإعطاء الطلاب فيها جرعات علاجية معرفيه مكثفة تساعدهم على اكتساب المهارة بدرجة الإتقان.

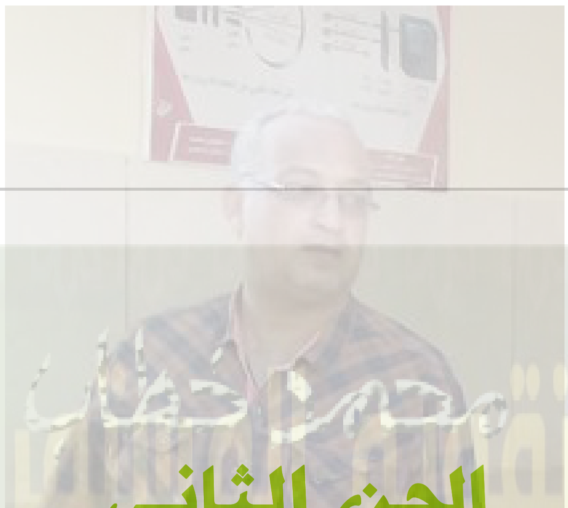
ثالثا المراكز المتخصصة:

وهي مراكز أنشئت لاحتواء الطلاب الذين يحالون إليها من مدارس التعليم العام وهذه المراكز تكون عل قسمين:.

أولا مركز التربية الفكرية:وهي التي تهتم بتعلم وتعليم الطلاب ذوي الاحتياج الخاص من ذوي الإعاقات الجسمية أو الفكرية أو العقلية التي تصعب على معلمي التعليم العام التعامل معهم لعدم تخصصهم... ويفترض أن يكون لهذه المراكز كادرتعليمي وإداري متخصص يقدم جرعات تعليمية وتعلمية تناسب الطلاب الملتحقين بها بعد إخضاعهم لإجراءات التشخيص الدقيق الذي يحدد الاحتياج ويقدم العلاج الملائم وكذلك أسلوب التقويم ينبغي أن يكون وفق المستطاع مراعيا الظرف الذي يعاني منه المتعلم .

ثانيا مراكز رعاية الموهوبين: وهذه المراكز تحتوي وتضم الطلاب الذين ظهر لديهم طاقات إبداعية متميزة حيث ينبغي أن يكون لهم محاضن تربوية وتعليمية تساعدهم على تطوير طاقاتهم وتنمية جوانب الإبداع لديهم ويفترض أن يكون بها معلمون متخصصون في كيفية اكتشاف المواهب وتنميتها وينبغي أن تكون البيئة المحلية أو المكانية أيضا لها طابع معين يشجع على الإبداع والابتكار وهكذا يكون قد استطاع النظام أن يفعل شعاره السابق الذي ينادي به (الطالب محور العملية التعليمية والتربوية) إذ يضمن لكل طفل حقه في التعلم حسب طاقاته وإمكاناته في البيئة الملائمة له .

ومن خلال تفعيل هذه البيئات إجرائيا نكون فعلا قد أقمنا العلاقة الفاعلة بين التقويم المستمر ومدارس علم النفس كما سبق الحديث عن ذلك .



الجزء الثاني

الإطار العملي

سوف يخصص هذا الجزء من الدراسة للحديث عن التقويم المستمر بصفة إجرائية كما هو مطبق في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية .

الـفـصـل الأول

مبادئ وقيم التقويم المستمر

معايير تقييم المهارة

قبل الحديث عن قيم ومبادئ التقويم المستمر أرى أن نلقي الضوء على معايير تقويم المهارة وذلك من أجل أن تكون عمليتي القياس والتقويم لهما صفة الثبات والمصداقية فلابد من وجود معايير يتم من خلالها محاكمة واقع المتعلم على ضوء تلك المعايير . ولم تغفل أدبيات القياس والتقويم هذا الأمر بل أولته عناية مستحقة في ظل تبني التدريس وفق منظومة المهارات فأشارت كتب الأدب التربوي إلى أن هناك معياران أو مؤشران يمكن من خلالهما الحكم على درجة إتقان المتعلم للمهارة بعد إجراء عملية قياس مستوى امتلاك المتعلم للمهارة و هما :-

المعيار الأول هو الدقة في إنجاز المهارة .

والمعيار الثاني هو السرعة في الإنجاز. وهذا ما أشار إليه الدكتور حسن زيتون بقوله (يتم تقييم الأداء المهاري عادة بكل من معياريي الدقة في القيام به والسرعة في الإنجاز معا) كتاب مهارات التدريس مرجع سابق ص ٦ .

وهناك من يرى إضافة معيار آخر وهو القدرة على توظيف المهارة المكتسبة في مواقف حياتية مشابهة للسياق الذي تم اكتسابها فيه

بعد هذه التوطئة المقتضبة حول معايير تقييم المهارة يمكن بعدها الحديث عن بعض المبادئ والقيم التي تنبثق من طبيعة النظام وفق السرد التالي :-

أولا

تفعيل مبدأ التشاركية في التقويم

يمنح نظام التقويم في ثوبه الجديد باسم (التقويم المستمر) مساحة معتبرة لعدد من الشركاء من ذوي العلاقة المباشرة في عملية التقويم وهذا المبدأ التشاركي يعترف بتكامل الجهود ويوزع المسؤوليات لكل مشارك بحسب الدور المنتظر منه من أجل تحسين المخرج التعليمي . والبداية ستكون بيد المعلم وهو الذي يمثل قطب الرحى في التقويم التربوي حتى وإن تحرك مركزه إلا أن حقه مازال محفوظا في عملية التقويم فهو أول من يباشر هذا الإجراء بل له المساحة الكبرى حجما وزمانا في عملية تقويم أداء المتعلم وما الطوائف الأخرى سوى فرق مساندة له ومتممة للدور الذي يلعبه لذلك فالبداية تكون عن طريقه على النحو التالي :-

تقويم المعلم / مازال المعلم وسوف يظل حجر الزاوية في عملية التعليم والتعلم بل العملية التربوية برمتها وسوف يكون هو صاحب الحق الأول في تقويم أداء الطالب إذ يتحتم عليه أن يلاحظ تقدم المتعلم ويدون ملاحظاته اليومية عليه في سجل المتابعة ويبني له البرامج العلاجية والنمائية ثم يفرغ حصيلة هذه الملاحظات على شكل حكم في نهاية كل فترة زمنية يتم تقويم الطالب فيها وذلك بعد تحديد المستوى الذي اكتسبه الطالب ومن ثم إعطاؤه الرقم أو المعيار الذي يستحقه وذلك وفق آلية الاستحقاق التالية

آلية توزيع معايير الإتقان (١ ــــ ٤) على مستويات الأداء :-

مع تعدد أشكال وأساليب وأدوات التقويم إلا أن النظام حاول توحيد إجراءات منح المعايير التي تكون قيمة حكمية على المستوى المهاري الذي امتلكه المتعلم وإيمانا بأهمية الفروق الفردية ودورها في تحديد المستوى التحصيلي فقد راعى النظام المطبق في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية ذلك الأمر لذا جاء توزيع المعايير على مستويات الأداء وفق التدرج والآلية التالية :-

- عندما يتقن المتعلم جميع المهارات المقررة بشقيها(الحد الأدنى والمستهدف) فإنه يمنح المعيار رقم (١)

- وعندما يمتلك مهارات الحد الأدنى ويضيف إليها ما نسبته ٦٦% فما فوق إلى ٩٩ % من مجموع المهارات الكلية المقررة التي سبق وأن درسها في صفه (حد أدنى ومستهدف) فإن هذا المستوى المهاري يؤهله لامتلاك المعيار رقم (٢)
- وعندما يمتلك المتعلم مهارات الحد الأدنى فقط حتى لو فقد جميع المهارات المستهدفة أو حصل على ما مجموعه الكلي ٦٥ % منها فأقل فإنه بهذا المستوى المهاري يمنح المعيار رقم (٣) والذي يؤهله للنجاح والترفيع إلى الصف الأعلى من صفه لأنه امتلك مهارات الحد الأدنى على الأقل
- أما حين يفقد المتعلم إحدى مهارات الحد الأدنى والمشار إليها بعلامة (x) فإنه لا يستحق الترفيع ويوصي المعلم حين ذاك بتسكينه وإعادته في صفه عاما آخرا ولكن هذا الحكم من المعلم يكون حكما مبدئيا يعقبه حكم للجنة التوجيه والإرشاد وحكمها في هذه الحال نهائي. ويلاحظ أثر الفروق الفردية في التمكن من استيعاب المهارات لذلك يهدف نظام المعايير (من ١إلى ٤) النظر إلى هذا الأمر ومراعاته .

تقويم ولي الأمر :-(ثاني الشركاء في التقويم) فمن الأشياء المستجدة في هذا النمط من التقويم أنه منح ولي أمر الطالب الحق في التقويم لابنه وذلك بمنحه مساحة معينة يطلع فيها على سير ابنه الدراسي والعقبات التي تواجهه والدور المطلوب منه ليكون ولي الأمر على قناعة بمصداقية تقويم المعلم لابنه وليكون مشاركا فاعلا في التعلم والتعليم لا سيما وأن هذا النمط من التقويم يعتمد بالدرجة الأولى على طريقة المشروع كإستراتيجية تدريس لذا فإنه مطلوب من ولي الأمر أن يتابع ابنه تعلما ويسهم في تحسين مستواه تعليما حسب قدراته واستطاعته . وقد أشارت لائحة تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية إلى هذا المبدأ مؤكدة على الدور الفاعل لولي الأمر تعليما وتقويما من موقع مسؤليته وبحسب قدراته .

تقويم لجنة التوجيه والإرشاد وآلية عملها :- ثالث شركاء التقويم إن من حسنات هذا التقويم (النموذج السعودي) أن المعلم لم يعد يصرخ بمفرده في مواجهة المشكلات الطلابية سواء منها التعليمي أو الشخصي بل أصبح برفقته فريق عمل متخصص داخل المدرسة وهذه اللجنة تتكون من مدير

المدرسة رئيسا والوكيل نائب الرئيس وثلاثة من المعلمين المتميزين أعضاء بمافيهم معلم الصف أو المادة التي تنظر اللجنة وضع الطلاب المقصرين لديه ويتم تشكيل اللجنة بداية كل عام دراسي وفق ضوابط ومعايير تحدثت عنها لائحة تقويم الطالب والسؤال الآن ماهي مبررات عقد اللجنة وآليات عملها وحيثيات قرارها وأهميته وتبعات قرارات هذه اللجنة..... ؟

والإجابة تكون وفق الخطوات التالية :-

أولا : مبررات تشكيل اللجنة

مساعدة المعلم في وضع البرامج العلاجية والمساندة للمتعلم مما يخفض الجهد على المعلم . خاصة في ظل الأعداد الكبيرة للطلاب داخل الفصول واكتمال أنصبة المعلمين . إذ اللجنة أشبه ما تكون بفريق طوارئ داخل المدرسة . أيضا في هذا الأسلوب صورة من صور التلاحم الأسري المدرسي بالإضافة إلى تغيير البيئة التعلمية والتعليمة مما قد يدفع إلى تعلم وتعليم أفضل .ولا يتم تحويل الطلاب إلى هذه اللجنة إلا بعد أن يكون المعلم قد استنفذ مع هؤلاء الطلاب ما بمقدوره عمله لهم من برامج فلم تؤت هذه الجهود ثمارها نظرا لأن الطالب المخفق يحتاج إلى وقت وجهد أكبر من إمكانات المعلم وفي ضوء ما ذكر يتم الاستعانة بهذه اللجنة لتشارك في تعليم المتعلم و وضع البرامج العلاجية والمساندة في بيئة معينة داخل المدرسة ..

ثانيا : آليات عمل اللجنة :-

بعد إحالة المعلم للمتعلم الذي يظهر لديه قصور وعجز هوعن علاج حالته داخل حجرة الصف . تبدأ اللجنة بالنظر في الإجراءات التي سبق عملها مع المتعلم من قبل المعلم فتقف اللجنة على التشخيص الذي أعده المعلم واستند فيه إلى وجود إشكالية لدى الطالب سواء كانت تعليمية أو تعلمية أو تربوية أو نفسية ... والبرامج العلاجية التي قدمها المعلم للطالب من أجل أن تبدأ اللجنة من النقطة التي وقف عندها المعلم لتكمل المسيرة فتشارك في تحسين وضع المتعلم بوضع خطة علاجية تتناسب مع احتياج المتعلم ويتم التنسيق في ذلك بين المعلم وبين هذه اللجنة ويستمر عمل اللجنة حتى انتهاء العام

الدراسي ويتم إخراج نتيجة الطلاب الذين تشرف اللجنة على تعليمهم واعتماد نتائجهم .

ثالثا : أهمية قرار اللجنة :- يستند قرار اللجنة إلى الصلاحية الممنوحة لها فقد نصت لائحة تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية والمذكرة التفسيرية التابعة لها والمعمول بها في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على أن قرار اللجنة المتعلق بنتيجة المتعلم(نهائيا لا يمكن تعديله أوإلغاؤه أو مخالفته) المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب .ص ٣٥ .

وذلك بناء على ما قدمته من جهود تعلمية وتعليمية وتربوية ولكونها تمثل فريق طوارئ داخل المدرسة وبناء على خلفيتها المعرفية والواقعية عن المتعلم من خلال المعايشة له على مدى فصل دراسي كامل بل ربما تطول المدة كل ذلك خول لها اتخاذ القرار النهائي بشأن الطالب .

رابعا : تبعات قرار لجنة التوجيه والإرشاد :-

إن عدم وضوح دور اللجنة وما يترتب عليه من قرارات لدى بعض الشركاء قد يعرقل عمل اللجنة خاصة فيما يتعلق بترفيع الطالب الذي أوصى المعلم ابتداء بعدم ترفيعه من صفه بناء على وجود فاقد مهاري لديه حيث يشعر البعض من المعلمين أن هذا الإجراء فيه سحب للثقة من المعلم وتدخل غير مبرر بل قد يصل الأمر لدى البعض أن يرى بأن هذا التدخل في نتيجة الطالب من قبل اللجنة اتهام لأمانة المعلم وتخوين وإحراج له أمام ولي أمر الطالب وأمام الطالب نفسه .... وربما يكون لهذه التحفظات شيء من المنطقية والواقعية في حال عدم قيام اللجنة بأعمالها بالشكل المأمول منها والذي يؤهلها للتدخل في نتيجة الطالب . ولكن حقيقة الأمر عكس كل التحفظات السابقة فاللجنة أصلا لم تتدخل في تعليم الطالب إلا بعد أن طلب منها المعلم التدخل وهذا مبرر قدمه المعلم بنفسه للجنة ومن منطلق التشاركية فمن حق اللجنة بناء على ذلك ، التدخل في تغيير نتيجة الطالب استنادا إلى الصلاحيات التي منحتها للجنة لائحة تقويم الطالب ولكن لهذا الإجراء تبعات تلحق بأعضاء اللجنة و ذلك وفق الخطوات التالية :-

أولا – متابعة وضع الطالب المرفع عن طريقها بداية العام الجديد وذلك بأن يتم عقد اجتماع بين أعضاء اللجنة والمعلمين الجدد الذين التحق بفصولهم الطلاب المرفعون من أجل شرح آلية الترفيع والإجراءات التي تم بموجبها ترفيع هؤلاء الطلاب و المرجعية في ذلك هو ملف الطالب والذي يعكس واقع المتعلم .

ثانيا يسلم ملف الطالب المرفع إلى المعلم الجديد محتويا على كل المكونات والبرامج العلاجية التي تم اتخاذها والبرامج العلاجية التي يحتاج إليها المتعلم المرفع والذي لم يرفع أصلا إلا بعد أن أظهر مقدرة على اكتساب المهارة وحقق نموا تصاعديا في ذلك واستفاد من البرامج العلاجية المقدمة ويحتاج إلى مواصلة الجهود مع المعلم الجديد في الفاقد المهاري الذي ما زال يعاني منه .

ثالثا ــ حين ترى اللجنة ومن واقع ملف الطالب الذي أوصى المعلم بتسكينه (إبقاؤه معيدا) في صفه أن الطالب لم يستفد من البرامج العلاجية المقدمة ولم يحقق نموا تصاعديا يشير إلى أن لديه قدرة في امتلاك المهارة فإن اللجنة تؤيد قرار المعلم القاضي بتسكين الطالب (إعادته) في صفه عاما آخر إما في مدرسته الحالية أو يلحق بإحدى برامج المراكز المتخصصة(تربية فكرية)

ثانيا :

الشمولية في التقويم :– لم يعد حال التقويم مقتصرا على قياس كمية المعرفة لدى الطالب بل أصبح المقوم يبحث عن فرص التطوير والابتكار لدى المتعلم وكيف يتم تطويرها مما يعني أن التقويم أصبح تقويما شاملا يتناول جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والنفسية والاجتماعية ويربط بينها ليرى أثرها على نواتج المتعلم فقد يكون لدى المتعلم تميز في مجال دون مجال آخر وقد يكون سبب الإخفاق جانب غير شخصي كأن تكون الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية والمشاكل الأسرية ...... سببا في ذلك لذا فإن على

المقوم أن يوسع دائرة النظر ولا يحصرها في زاوية معينة وهذه النظرة الشمولية تسهم في الكشف عن أسباب القصور وكيفية العلاج مما يوفر الجهد والوقت على المعلم وعلى المسؤول عن تقويم أداء المتعلم . بالإضافة إلى أن هذا الإجراء يحقق بفاعلية عالية مفهوم شعار التقويم الصفي الذي ينادي به وهو (التمحور حول المتعلم).

ثالثا :

استمرارية التقويم :-

يعبر الاسم الذي يطلقه البعض على هذا النمط من التقويم عن الطبيعة الإجرائية لهذا المبدأ وهو الاستمرارية بما يعني إعطاء المتعلم أكثر من فرصة في التقويم من أجل الإتقان وهذا يعني أن التقويم المستمر من مبادئه أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بمنحهم فرص متعددة للتقويم . هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن هذا المسمى يشير إلى أن عمليتي التدريس والتقويم لا تنفصلان عن بعضهما وينبغي الإشارة هنا أن المهارة التي تم تقويم أداء المتعلم فيها و أثبت المتعلم امتلاكه لها بدرجة الإتقان فإنه لا يعاد تقويم الطالب فيها نهائيا ولكن لا يعني ذلك إهمال تعزيز ثبات المهارة لدى الطالب حتى لا يحصل للمهارة هدر وانطفاء بفعل الإهمال والتناسي بل يتم تعزيز ثبات المهارة عن طريق التعزيز والتفقد ومن وسائل تعزيز المهارة وثباتها لدى المتعلم مثلا جعل الطالب المتقن يشارك في أسلوب تعلم وتعليم الأقران داخل الصف . أما في حال المهارة التي حصل للطالب فاقد منها فإنه يتعين متابعته وعلاج القصور الحاصل ويستمر ذلك الوضع إلى أن يتم إتقان الطالب للمهارة أو ينتهي العام الدراسي ثم يكون الحكم إجرائيا بشقيه المبدئي والنهائي .

رابعا :

تعدد أدوات التقويم :-

قبل ذلك لابد من الإشارة إلى بعض المآخذ التي سجلت ضد النظام السابق ومنها :-

١-يعتمد النظام السابق (السيكومتري) على أداة واحدة في التقويم وهي الاختبار والتي غالبا ما تعتمد على الورقة والقلم فقط مما يضيق فرص النجاح على المتعلم بل قد لا يكون أسلوب الاختبار ملائما كأداة لبعض المهارات العملية أوالتطبيقية .

٢-أن النظام السابق يهمل إلى درجة ما النظر إلى منجزات المتعلم ومشاريعه وأنشطته الفردية أو التعاونية والتي يمكن أن تكون وثائق يستحق المتعلم من خلالها الترفيع بينما يتجاهلها النظام السابق ويحصر تقويم المتعلم في ورقة الإجابة فقط .

٣-يعمق النظام السابق مبدأ التنافس بين المتعلمين حيث إنه يعتمد على مقارنة مستوى الطالب التحصيلي بزملائه الآخرين مما يسبب آثارا نفسية وتربوية سلبية على شخصية الطالب . وقد عالج النظام الحالي والذي ينطلق من المدخل (السياقي) هذه السلبية بأن جعل التنافس ذاتيا بين الطالب ونفسه وفي ذلك تغيير لاتجاه التنافس وليس إلغاء له كما يظن البعض فما زال التنافس مبدءا نفسيا بل وفطريا مهما للتحفيز نحو التعلم أو الإنجاز في أي مرحلة عمرية من عمر الإنسان شريطة أن يحسن توجيهه واستخدامه بأسلوب أخلاقي وتربوي رفيع .

بناء على ما سبق ذكره ولغيره جاء النظام الحالي بعدد من أدوات التقويم التي تمثل في مجموعها مرونة نظام التقويم المستمر وعدم تمركزه حول أداة واحدة . ومن حق المتعلم أ ن يستفيد من هذه الأدوات التي يبرهن من خلالها مجتمعة أو منفردة امتلاكه للمهارة . ومن هذه الأدوات :-

أولا : الاختبارات

وذلك بأنواعها المتعددة بلا استثناء . ويورد مصطفى عددا من تعاريف الاختبار نختار منها (هو سلسلة من المثيرات تتطلب استجابات من المتعلم لقياس سلوكه أو معرفته في موضوع من الموضوعات) دعمس، مصطفى .استراتجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته . ص ٦٥.

حيث ما زال الاختبار وسوف يضل أداة من أهم وأدق أدوات التقويم ولا زال ساري المفعول ولكن الجديد أنه لم يعد الأداة الوحيدة في التقويم في ضوء إجراءات التقويم المستمر .

ثانيا : المناقشات الحرة

التي تدور بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم داخل إطار الفصل أو خارجه ويظهر الطالب من خلالها إتقانه للمهارة المراد تقويمه فيها. حيث إنها أداة فاعلة تؤدي نفس الدور الذي تؤديه أي أداة من أدوات التتقويم . المرجع السابق ص ٨٦.

ثالثا : أوراق العمل

التي يتم تنفيذها داخل الفصل وتحتوي عادة على أسئلة إثرائية أو علاجية تعمل داخل الفصل . والتي تعكس بجلاء جهد الطالب الفعلي وتبرز مستوى إتقانه وامتلاكه للمهارة لأنها تتم في سياق التعلم والتعليم الواقعي .

رابعا : الأداء العملي

مثل إجراء التجارب المعملية أو أداء الصلاة أو الوضوء بشكل عملي تطبيقي وهي من أفضل أدوات التقويم لأنها تظهر جانبين هامين هما استيعاب المتعلم للمعلومة وحفظه إياها ثم نقله لهذه الخبرة وترجمته لها عمليا .

خامسا : المشاريع والأنـشطة

التي يقدمها المتعلم أو يشارك فيها مع زملائه سواء داخل الفصل أو خارجه أداة من أدوات التقويم المعتبرة طالما أن المتعلم استطاع وتحت إشراف من معلمه أن يثبت من خلالها أنه اكتسب المهارة بدرجة الإتقان. وهنا يبرز دور المعلم في اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها هذا من جانب ومن جانب آخر يبرز دور المعلم هنا في معالجة بعض السلوكيات و التوجهات غير المرغوب فيها لدى الطلاب مثل (الأثرة والاحتكار المعرفي ... التعالي وإبراز الذات على حساب الآخرين) .

سادسا الواجبات المنـزلية

إحدى أدوات التعلم والتعليم كما إنه أداة من أدوات التقويم المستمر الفاعلة والتي ينبغي العناية بها لا سيما وأنها تعتبر وسيلة لتفعيل دور الأسرة في عملية التقويم وذلك لأنها تمنح الأسرة مساحة معتبرة في المشاركة في التقويم كما أن الواجبات المنزلية تجعل ولي الأمر على إطلاع عن كثب عن واقع ابنه التعليمي . . يقول الدكتور حسن عايل منوها بقيمة الواجب المنزلي في حدوث عمليتي التعلم والتعليم (لعل السبب ا لأكبر – في تعيين الواجب المنزلي – هو جعل الطلاب يقومون بدور نشط في عملية التعليم والتعلم .... كما أنه يمدهم بالخبرة التعلمية الأصلية ويزودهم بفرصة لتحقيق فهم أوسع لمفاهيم وموضوعات تم تعلمها في الفصل ويسهم في زيادة دافعية الطالب نحو مزيد من التعلم .. كما أنه يرضي أولياء الأمور ويساعد على ربط المدرسة بالمنزل) عايل و المنوفي . المدخل إلى التدريس الفعال . ص ٢٠٢. ومن أجل أن يكون للواجب المنزلي أثره التعليمي لدى الطالب وأن يوثق به كأداة من أدوات التقويم ينبغي أن يكون واقعيا بمعنى أن يكون من أداء المتعلم نفسه . وهذا لا يمنع مساعدة ولي الأمر للمتعلم في كيفية حل الواجب وليس حل الواجب نيابة عن المتعلم .

سابعا : الملاحظة

تعني الملاحظة (عملية مشاهدة ومراقبة الطلاب عن طريق حواس المعلم أو المتعلم أو الملاحظ ، وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعلم والتعليم ، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلم واتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم واحتي اجاتهم كمتعلمين وكذلك أدائهم ، ولذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير محددة ومجال واضح) المرجع السابق ص ٩٠ . ويمكن تقسيم الملاحظة كأداة تقويم إلى قسمين هما

أ – الملاحظة التلقائية

وهي التي تتسم بالعفوية وربما تميل إلى العرضية مثل أن يسترعي انتباه المعلم سلوك ما من السلوكيات الشاذة لدى المتعلم مما يدعوه إلى دراسة هذا المسلك لدى الطالب وما دواعيه وما مسبباته وماهي آثاره التربوية والتعليمية على مستوى التحصيل الدراسي وعلى سبيل المثال لا الحصر لاحظ معلم أن أحد الطلاب يمارس سلوك السرقة من حقائب أو ملابس زملائه . فلابد أن يقف المعلم ويدرس هذا المسلك ما الأسباب التي قادت إلى هذه الممارسة وما مدى تأثيرها على التعلم بالإضافة إلى آثارها التربوية والنفسية فقد يجد الملاحظ أو المعلم أن الدافع وراء ذلك جانب اقتصادي بمعنى الفقر أو الحرمان من المصروف هو الدافع . وقد يرى الملاحظ أن الدافع هو بوادر حالة نفسية وتوجه مرضي يتعلق بجوانب نفسية خطيرة إذا لم يتم تداركها في بداية ظهورها . وقد يكون الدافع حالة اجتماعية .... في كل الحالات لابد للمعلم من وقفات تربوية وتصحيحية وبناء برامج علاجية بالتشاور مع الأشخاص ذوي العلاقة سواء داخل البيئة المدرسية أو خارجها. أ و لاحظ معلم أن أحد الطلاب لايحسن أداء الصلاة عند أداء الصلاة جماعة في المدرسة مع العلم أن الطالب لو طلب منه أن يكتب أو يجيب على سؤال حول صفة الصلاة فسوف يجيب إجابة شافية وكاملة تدل على إنه حفظ

المعلومة ولكن ظهر من خلال الملاحظة وجود خلل في نقل المعرفة الذهنية إلى أداء عملي فلابد أن يقف المعلم ويعيد تقييم الطالب مستخدما أداة التقويم المناسبة وهي الأداء العملي والتطبيق . وقد سبق الحديث أن من مميزات هذا النمط من التقويم أنه ربط بين نقل المعرفة بالممارسة في المواقف الحياتية وطالب ليس فقط باختزان المعرفة بل بما وراء المعرفة.

ب – الملاحظة المنظمة

وهي الملاحظة المخطط لها مسبقا والمضبوطة ضبطا دقيقا ويحدد لها بيئة زمانية ومكانية ملائمة وتتم وفق معايير خاصة يشترك فيها الشخص المستهدف نفسه .

والخلاصة أن من السمات الجمالية لنمط التقويم المستمر أنه فتح خيارات التقويم أمام المعلم والمتعلم ولم يحصرهما في أداة واحدة فقط . ولا شك أن المتأمل لهذه الأدوات وأثرها في عملية الترفيع ربما يلمح فيها جنوح إلى الترفيع وهذا ليس عيبا بل منقبة للتقويم المستمر فأيهما أفضل لمصلحة المتعلم نفسيا وتربويا أن تستثمر فرص النجاح لديه بأي أداة تقويم كانت فيرفع أم تهدر فرص النجاح ومكتسبات الإتقان بسبب الإخفاق في الإجابة عن سؤال أو أسئلة ربما تكون ثانوية . وأيهما أفضل أن تستثمر فرص النجاح ومؤشرات التقدم وتتابع أم تهدر الجهود والمكتسبات بسبب ثقافة البعد الواحد في التقويم والتي يمثلها الاختبار فقط .

لا شك أن التقويم المستمر يعمل على استثمار فرص النجاح طالما اكتسب الطالب مهارات الحد الأدنى أو أظهر نموا تصاعديا في امتلاكها ولا يعني ذلك بالضرورة أن التقويم المستمر ألغى الرسوب فهناك فرق بين تخفيض الرسوب وبين إلغاء الرسوب بالكلية والذي لم يقل به أحد فهم حقيقة التقويم المستمر وغاياته وإجراءاته .

الفـــصل الثـــاني

بـــرامج الدعـــم والإســـناد

لعل من أكبر مفاخر التقويم المستمر هو الإتيان ببرامج الدعم والإسناد وذلك من أجل تفعيل الشعار الذي يرفعه وهو أن الطالب محور العملية التعليمية. وبرامج الدعم والإسناد يمكن تقسيمها إجرائيا إلى قسمين رئيسيين هما:

أولاً: البـرامج الاثرائية – النـمائية

وهذه البرامج تتجه نحو الطالب أو المتعلم الذي أظهر تفوقاً ملحوظاً في إتقان المهارة فإنه يتعين على المعلم تعزيز هذا التفوق وتنميته عن طريق بناء برنامج نمائي لهذا الطالب في هذه المهارة مما يعزز اكتسابه له ويضمن أيضاً استمرار التفوق و التميز من قبل الطالب لأنه سيشعر بأن هناك من يهتم به وينمي مواهبه ويعززها له.وهو مطلب تربوي ونفسي جدير بالمعلمين والمربيين العناية به قبل أن تطفأ شموع الإبداع وقناديل التميز تحت ركام الإهمال والتهميش فكم من المواهب وئدت وكم من الطاقات أهدرت بسبب عدم العانية بها وكم من الطاقات اختفت أو هاجرت بسبب تهميش العناية بها وتطويرها أوالإرتقاء بها. فمن المسؤول؟!!. وعلى سبيل الذكر لاالحصر نذكر المثال التالي(لاحظ معلم مادة القراءة أن أحد الطلاب في الصفوف الأولية متفوق جدا في امتلاك مهارة الانطلاق في القراءة إذ يقرأ بلا تلعثم ولا تردد ولا انقطاع ولا أخطاء في التشكيل مما يشير إلى امتلاكه للمهارة فهل يبقى هذا الطالب ينتظر من ينمي طاقاته ويستثمرها ويطورها له ؟؟ أم تهدر وتؤد موهبته الغضة ؟؟ أليس بمقدور معلم هذا الطالب المبدع أن يبني له برنامجا إنمائيا إثرائنا في فن الإلقاء على سبيل المثال ؟؟ ويستغل هذا التفوق في تعليم الأقران ويشجع الطالب وينمى موهبته عن طريق مشاركته في تقديم احتفالات الفصل أو المدرسة والمشاركة في المسابقات المحلية والعالمية ؟؟؟؟ وقس على ذلك . والسؤال ماذا لو أهملت الطاقات الإبداعية ولم تجد من يكتشفها وينميها في المحضن الأول وهو الفصل ؟؟؟؟

ثانياً:البرامج العلاجية

وهذا النوع من البرامج يتجه نحو الطالب المخفق الذي أظهر قصوراً ملحوظاً أو تعثراً في إتقان المهارة فإنه يتعين على المعلم أن يبني له برامج علاجية تضمن لكل طالب التعلم وفق طاقاته وإمكاناته وقدراته.ولكن السؤال كيف يتم بناء البرامج العلاجية ؟ ومن المسؤول عنها وأين تنفذ ؟؟.

إن بناء البرامج العلاجية لابد أن يسبقها مسح ميداني من قبل المعلم وذلك عن طريق تفعيل أحد أنواع التقويم الذي سبق الحديث عنه وهو التقويم القبلي والذي من فوائده أنه يشكل أرضية ينطلق منها المعلم في تعليمه وتدريبه ومن خلال التقويم القبلي سوف يظهر للمعلم أن هناك فئات من المتعلمين لديهم فاقد مهاري وهنا تأتي خطوة الحصر وهي الخطوة الأولى أي حصر الطلاب المقصرين عدديا ثم تعقبها الخطوة الثانية وهي خطوة التشخيص والتي تعني أن على المعلم أن يتمكن من تحديد احتياج كل طالب من العلاج من خلال تسمية الفاقد المهاري لدى كل طالب من منظومة المهارات بشكل دقيق وفردي . ثم تأتي الخطوة الثالثة وهي العلاج وهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات التعليمية والتعلمية المركزة والمكثفة من أجل تحقيق تقدم ملموس في إتقان المهارة لدى المتعلم ومساعدة المتعلم في تحصيل مخرج تعليمي يسهم لتقدمه في مسيرته التعليمية.ويجتاز هذه الصعوبة قبل تقويمه عليها.

إلى هنا نلاحظ أن المشكلة تحت سيطرت المعلم بمعنى برامج علاجية في بيئة صفية.وفي حال عجز المعلم عن تحسين أداء المتعلم تجاه المهارة (المشكل) فإنه يستعين هنا بشركاء التقويم أي لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة وسوف يكون أول سؤال يوجه للمعلم هو التالي: ماهي مشكلة هذا الطالب؟ وهنا لابد أن يكون المعلم قد شخص الحالة بدقة من خلال منظومة المهارات وإلا سوف يحرج أمام زملائه ورئيسه المباشر.فلا يكفي التشخيص العام بل لابد من التحديد .

والسؤال الثاني الذي سوف يوجه للمعلم أيضاً ماذا قدمت لهذا الطالب من جهود وبرامج علاجية ؟ وهنا لابد أن يكون المعلم مستعداً للإجابة عن ذلك بشواهد موثقة وهي البرامج العلاجية الصفية المختلفة كما ونوعا والتي تلامس الاحتياج الفعلي لكل طالب ، والمحفوظة في ملف الطالب.

وإذا لم تتوفر الإجابة السابقة فإن ذلك سوف يحرج المعلم وسوف يؤخر جهود اللجنة لأن اللجنة المذكورة المفترض أن تبدأ من النقطة التي توقف فيها جهد المعلم فإذا كانت تلك الجهود متوفرة والتشخيص دقيق فإن ذلك سوف يسهم في تسريع العلاج بإذن الله تعالى.

ويستمر عمل اللجنة مع الطالب المشكل بوضع أساليب علاجية مكثفة ومركزة في بيئة أخرى حسب إمكانات المدرسة وجهود المعلمين إلى نهاية العام فإن أفلحت تلك الجهود التشاركية بين المعلم واللجنة وولي الأمر في تحقيق التقدم المأمول فإنه يتم تقويم أداء الطالب كبقية زملائه من قبل المعلم . أما إن لاحظ المعلم أن الطالب مازال لديه فاقد مهاري من مهارات الحد الأدنى فإنه يوصي بتسكينه وعدم انتقاله من صفه . حتى تنظر اللجنة في واقع ملف الطالب فإن رأت اللجنة أن الطالب لديه قدرة على اكتساب المهارة وحقق نموا تصاعديا واستفادة من البرامج العلاجية فإنه يرفع إلى الصف الأعلا ويتابع بداية العام القادم في الفاقد المهاري ..أما في حال إخفاق الطالب في تحسين مستواه ولم تفلح معه جهود المعلم وفريق المساندة فإنه يوصى بتسكينه وعدم ترفيعه وهنا تؤيد اللجنة قرار المعلم. بعد تأكدها من واقع ملف الطالب على عدم حصول الاستجابة المبتغاة. فإذا كان سبب الإخفاق ظروف خارجية فرضت على الطالب مثل المشاكل الأسرية التي تحرم الطالب من المتابعة مما يعرضه للإخفاق أو ظروف اقتصادية ... فإن الإعادة تكون في نفس المدرسة وإن ظهر للجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة أن سبب الإخفاق وجود عوق سمعي أو بصري أو فكري أو نفسي ولا تستطيع مدارس التعليم العام علاجه في بيئتها هنا تقترح أن يعطى الطالب فرصة للتعلم في بيئة تعليمية خارجية بالتنسيق مع الجهات ذات

العلاقة كالمرشد الطلابي والأخصائي النفسي ولابد من موافقة ولي الأمر وإقناعه بأن المكان الملائم لتعلم ابنه هو الجهة الأخرى التي تضمن للطالب بيئة تعليمية وتعلمية تخصصية مناسبة لظروفه وقدراته إذ أن من حق كل طفل أن يتعلم ولكن أين ؟ وكيف ؟ .

ويلاحظ هنا أهمية تأهيل المعلمين في الجانب التربوي والنفسي .



الفصل الثالث

التـــوثيـــق

أولا السـجـــــلات

يحتفي التقويم الصفي بالتوثيق ويجعله سمة من سماته التي يفاخر بها إذ هو يعتمد على الواقع لينطلق فيه حاكماً على المخرج التعليمي لذا لايعترف هذا النمط بالعشوائية في التقويم ولا يقر أسلوب التخمين والارتجالية بل يؤمن إيمانا كاملاً بالتوثيق الذي يقدم شواهد على المنجزات التي تعكس مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم ليحصل بالتالي على الاستحقاق الذي يلائم طبيعة مستواه. بمعنى أن التقويم في شكله الحديث لاينفصل عن التدريس لذا يلزم المعلم أن يكون بصحبته في حصته سجل يومي وآخر ختامي بالإضافة إلى سائر وسائل وأدوات التوثيق. وهذه السجلات هي:-

أً: سجل المتابـعة

وهوسجل يومي يرصد فيه المعلم بشكل تكراري مستوى إتقان الطالب للمهارة ومن طبيعة هذا السجل أنه يتيح للمتعلم تكرار محاولة إتقان المهارة لأكثرمن مرة فهو مصمم بحيث يكون لديه قدرة على استيعاب تكرارات التقويم للمهارة الواحدة.

إن حقيقة هذا السجل الذي تم إصداره من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أنه يمثل خط سير أداء الطالب في فترة زمنية معينه لذا يعاب على بعض المعلمين إهمالهم لهذا السجل الأمر الذي يعني اعتمادهم على الذاكرة أو اللجوء إلى العشوائية والانطباعية في التقويم وفي ذلك ظلم للطالب وهدر لحفظ حقوقه حيث إنه من خلال سجل المتابعة يظهر هل هذا الطالب من الطلاب المتفوقين المبرزين أم من الطلاب الذين لديهم فاقد مهاري ؟ وعلى ضوء هذا التوثيق والرصد تبنى البرامج العلاجية أو الإثرائية انطلاقا من واقع الطالب الذي جرى توثيقه وإثباته بداية من هذا السجل

ب : سجل تقويم الطالب

في هذا السجل وهو سجل رسمي أيضا يدون المعلم خلاصة مرئياته عن تقويم الطالب في نهاية كل فتره من فترات التقويم الأربع معتمداً على مرجعية السجل السابق (سجل المتابعة).

إن سجل تقويم الطالب هوالوثيقة الرسمية المعتمدة لدى الجهات الرسمية والمدارس حول نتيجة الطالب. لذا ينبغي العناية به والحفاظ عليه وأن يعاد إلى المدرسة بعد إطلاع ولي الأمرعلى نتيجة ابنه نهاية كل فترة من فترات التقويم الأربع ويوقع بالعلم على نتيجة كل فترة في تاريخ صدورها . وأن يحفظ في النهاية في ملف الطالب الرسمي لدى إدارة المدرسة بعد اكتمال إجراءات التقويم سواء من قبل المعلم أو لجنة التوجيه والإرشاد. ويتم اعتماد النتيجة بهذا السجل من قبل مدير المدرسة حسب الإجراءات المعتادة .

ج : مذكرة الواجبات اليومية

تعد إحدى السجلات الوثائقية في التقويم المستمر إذ أن من فوائدها أنها تجسر العلاقة بين البيت والمدرسة وتشكل همزة وصل بينهما في نقل واقع الطالب اليومي أو الأسبوعي إلى الأسرة لذا ينبغي العناية بها وتوظيفها تربويا وتعليميا بالشكل الذي يحقق مصلحة المتعلم ويحفظ جهده وجهد الأسرة والمعلم وكم هو رائع وجميل تربويا ونفسيا وتعليما وأخلاقيا أن تحمل هذه المذكرة رسائل إيجابية من المدرسة أو من المعلم إلى الأسرة تنم عن تقديرهم للدور الذي يبذله البيت في المساهمة الفاعلة في تحسين مستوى الطالب بمتابعتهم المستمرة ،وكم هولائق ورائع أن تخلو هذه المذكرة من عبارات الاستهجان أو التشهير أو الرسائل السلبية التي سيكون أثرها ظاهرا على شكل فجوة من التنافر بين البيت والمدرسة وتبادل للاتهامات وهو أمر غير لائق تربويا وحضاريا وثقافيا بل وأخلاقيا ونفسيا لأنه سيولد متى ما وجد الإحباط والانفصال بين شركاء الرسالة التربوية في

حين ينبغي توسيع نقاط الضوء لنطرد بها الظلام وأن نشيد بالجهود ونستثمر الطاقات ونشحذ الهمم وأن نوقد قنديل الأمل من أجل غد مشرق بإذن الله .

و آخيرا تعد هذه المذكرة من مكونات ملف الطالب التي يجب أن تودع فيه نهاية كل عام دراسي فيه .

ثانيا – (ملف إنجـــازات الطالب)

يعتبرنافذة على أداء المتعلم وإنجازات تعلمه ومرجعية موثوق بها للحكم على حدوث عمليتي التعليم والتعلم ينبغي أن يهتم به ويعتنى به وسوف نتناول هنا مجموعة من المسائل التي يثيرها ملف الإنجاز والمعروف حقوقيا(بملف الطالب)

التعريف بملف الإنجاز (ملف الطالب)

بلغت عدد التعارف حول ماهية ملف الانجاز portfolio (البورتفوليو) كما ذكرت بعض المصادر ما مجموعه (٨٧٠)تعريفا وبطبيعة الحال فإن كثرة التعاريف حول شيء معين إنما هو دليل على أهميته ولعل من أهم التعاريف الواردة وأقربها لمجال التربية والتعليم مكايلي:-

جاء في كتاب (ملف الإنجاز) مجموعة من التعاريف لعل من أبرزها (إن الملف مجموعة من الأفكار المختارة والمنتظمة بدقة والانجازات المحبوكة بخيوط التفكير التأملي والتقويم الذاتي فملف الانجاز يعرِف بك وبماذا تفعل ولماذا تفعل ذلك) تأليف Marie N &Patricia . ترجمةمحمد طالب ص ٢.

كما عرف كل من cruz oc curry – الملف – البروتفوليو- بأنه(سجل يعرض انجازات الفرد عبر فترة زمنية معينة)

كما يعرف بأنه (سجل لتجميع الأعمال الأصلية التي جمعت على فترة زمنية معينة)

يرى البعض أن حقيقة الملف أنه (طريقة موضوعية لعرض التقدم الذي حدث للفرد موثقة بالأدلة على هذا التقدم أو عدمه) المصدرعن طريق الشبكة العنكبوتية

ويلاحظ على التعارف السابقة العمومية فهي لم تخصص للحديث عن ملف الطالب. وهذا يؤكد إمكانية تعميم ملف الإنجاز على جميع المهن بل إن بدايات هذه الأداة لم تكن من المؤسسة التربوية أصلا ولكن لا مانع من الإفادة منها في حفظ الحقوق وإبراز الجهود التربوية والتعليمية . وفي محاولة للاقتراب بالتعاريف نحو التربية والتعليم والبيئة المدرسية ننقل التعريف الذي نادى به الدكتور خالد محمودعرفان وقال بأن الملف يعتبر (بمثابة رسم توضيحي لأداء التلميذ ومستواه وتحصيله على مدى فصل دراسي أو سنة وكأنها دراسة طولية تتبعية مما يعطي صورة كاملة عن جوانب القوة والقصور عند كل تلميذ.) التقويم التراكمي الشامل ومعوقات استخدامه في مدارسنا ،ص ٢٧.

بل إن جزيل مارتن يسمي ملف الطالب باسم حقيبة التعلم و يوضح الدور الدور الكبير التي تلعبه الحقيبة في إبراز مدى التعلم الذي حققه المتعلم من خلال ما اشتملت عليه الحقيبة التعلمية حيث يقول (حقيبة التعلم عبارة عن مجموعة من أعمال الطالب تعرض جهوده وتقدمه وإنجازاته في مجال أو أكثر من المجالات) جيزيل مارتن ، مرجع سابق ، ص ٧٥ .

إذا يمكننا أن نقول ومن خلال ما سبق من تعاريف أن ملف الطالب هو عبارة عن نافذة يطل من خلالها المقوم على مخرجات التعلم التي تحققت و أداة لقياس مدى التقدم الحاصل عند المتعلم أو عدمه نحو المهارة وأنه بذلك يعتبر مرجعية موثوقا بها تعكس واقع الأداء التعليمي لدى الطالب وليس التعليمي فقط .

ولنا مع التعاريف السابقة الوقفات التالية:-

١-إن التقويم المستمر يعتمد اعتمادا كليا على أداء المتعلم لإثبات تقدمه أو عجزه.

٢-إن التوثيق عنصر هام لإصدار الحكم على الطالب - المتعلم – من خلال ما أحرزه من تقدم وما قدمه من منجزات أدائية تثبت اكتسابه للمهارة.

٣-إن ملف الإنجاز أو ملف الطالب يعتبر مرجعية هامة جدا وموثوقا بها ، لقياس حدوث التعلم من عدمه.ومن ثم النطق بالحكم انطلاقا من واقع المتعلم ومن إنجازات تعلمه المحفوظة في الملف .

٤-إن ملف الطالب لايختص فقط بالطالب ذاته بل فيه حق مشترك لكل من الطالب وولي الأمر والمدرسة و لجنة التوجيه والإرشاد ولأي مسؤول خارجي لذا ينبغي الاهتمام به كما وكيفا.

٥-لم تخصص التعاريف السابقة ولم تحصر بناء الملف لطالب دون آخر بل يجب أن يكون لكل طالب ملف إنجاز يعكس واقع أدائه في مسيرته التعلمية سواء كان هذا الطالب من ذوي التميز والإبداع أم من فئة الطلاب المقصرين أوالمخفقين أو فئة الطلاب ذوي الاحتياج الخاص .

ولعنا نختم القول حول أهمية الملف بما ذكرته إحدى الباحثات حيث تقول (لقد نال البروتفوليو انتباها دوليا من قبل المربين الذين أثبتوا أن البروتفوليو أداة حقيقة أصلية تعرض انجازات الفرد وإبداعاته وأفضل أعماله موثقة بالأدلة، وتقدم دليلا موثقا بالبراهين على التقدم في مجالات عديدة وعلى فترات زمنية متتابعة) وداد أبا حسين . استخدام ملفات الأعمال . الشبكة العنكبوتية .

نظرية ملف الإنجاز (ملف الطالب) البروتفوليو :ـ

حظي ملف الإنجاز أو ما تم التعارف عليه بملف الطالب باهتمام بالغ كما سبق ذكره ومن أجل توضيح وتجسيد أهمية الملف يجدر بنا أن نذكر النظرية التي ينطلق منها ملف الإنجاز إذ إنه لم ينشأ في فراغ أو جاء نتيجة ضربة حظ بل سبقه تصور نظري أثبت من خلاله أهميته وهذه النظرية التي أخرجت لنا ملف الإنجاز تقول أنه يقوم على ثلاثة أغراض أو محكات أساسية لبنائه وتقويمه وهي(أنه يعد أداة لتجميع الخبرات وتقديم أفضل الأعمال وأبرزها

ويُظهر مدى التقدم والنمو الحاصل في الأداء نحو اكتساب المهارة المراد تعلمها) وداد أبا حسين . مرجع سابق

أهمية ملف الإنـجاز (ملف الطالب)

بالإضافة إلى كون ملف الإنجاز والذي تعارف عليه في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في المرحلة الابتدائية باسم (ملف الطالب) يستند إلى قرار وزاري يدعم حجيته ويبين فاعليته إلا أننا سوف نسرد فيما يلي جملة من النقاط التي توضح أهمية الملف:-

١-إن الملف بتكوينه الصحيح والثري يعتبر شهادة مرور وإتقان أو العكس. يقول خالد عرفان (إن ملفات التقويم تعتبر شهادة أو ترخيصا يعطي الموافقة على تحول الفرد من مستوى إلى مستوى آخر جديد ... وذلك من خلال محكات للحكم على المهارات المختلفة) خالد محمود . مرجع سابق .ص ٧٩ .

٢-إن الملف يعكس مدى جدية وفعالية البرامج العلاجية والنمائية المقدمة من المعلم إلى المتعلم للارتقاء بمستواه.

٣-أن الملف بمكوناته يظهر بجلاء وعمق نقاط الضعف لدى الطالب مما يسهل عملية العلاج بتركيز أكثر كما يظهر مدى وجود نقاط القوة من اجل وضع خطط وأساليب نمائية وإثرائية .

٤-أن الملف يعكس واقع الطالب التعليمي بدرجة عالية من الموضوعية والدقة.

٥-أن الملف يحقق معنى التشاركية في التقويم من خلال جهود المعلم والمتعلم والبيت والأقران ولجنة التوجيه والإرشاد مما يسهم في تجويد المخرج التعليمي. ويعتبر وسيلة لحفظ حقوق كل الأطراف .

٦- أن الملف يكون بالنسبة للطالب محكا تنافسيا مع ذاته لأنه يعكس جديته ومثابرته ويكشف للمتعلم واقعه لتطويره وتحسينه.كما أنه محفز للمتعلم مما يدعوه إلى التأمل في واقعه يقول خالد محمود متحدثا عن فوائد ملفات الإنجاز في هذا الجانب (تفيد في تحسين

وتطوير التأمل الذاتي للتلميذ ، حيث تعمل الملفات على تشجيع التلميذ على تأمل نتائج تعلمه ....) المرجع السابق ص ٨٠

٧-إن الملف بمختلف مكوناته يكون قد حقق للمتعلم أكثر من فرصة للتعلم سواء عن طريق الاختبارات أو الملاحظة أو الأنشطة أو المشاريع أو المبادرات أو غيرها. مما يجعل الحكم موضع ثقة وقبول ومبني على شواهد عدة . وبذلك يصبح الملف مرجعية ذات ثقة عالية .

مكونـــــــــات ملف الطالب

إذا اعتبرنا صحة ما ذهب إليه الدكتور الدوسري حينما وصف ملف الطالب بأنه عبارة عن محفظة أو حقيبة يمكن من خلال مقتنياتها الحكم على أداء صاحبها بالدرجة الأولى . فما مكونات هذه الحقيبة أو ما مكونات ملف الطالب وهذا ما سوف نعرفه هنا : -

١) استمارة الطالب التعريفية :

حيث ينبغي أن يحتوي ملف الطالب على استمارة تعريفية عن الطالب تحوي كل المعلومات الشخصية والاجتماعية والصحية عن الطالب ليتمكن من ينظر إلى الملف من تكوين خلفية كاملة عن صاحب الملف وما يحيط به من ظروف اجتماعية وأسرية وصحية وما يعانيه من إصابات أو أمراض قد تكون سببا تعيق تعلمه ليتمكن المعلم من التعامل مع الطالب بمعرفة تامة وينبغي أن تحَث معلومات هذه الاستمارة وان تعبأ بكل دقة ومصداقية وأن تثبت داخل الملف حتى يتمكن المعلم مع تغييرات المواد وظروف الجدول من الإحاطة المعرفية بصاحب الملف وأن يشارك ولي الأمر في تعبئة الاستمارة و يتحمل الطالب مسؤولية الحفاظ عليها.

٢) استمارة تشخيص أكاديمي:-

تكشف واقع الطالب التعليمي بإبراز نقاط الضعف ليتم علاجها ونقاط القوة ليتم إثراؤها وتعزيزها.فهي استمارة تمثل مدى احتياج الطالب من جهود علاجية أوإثرائية ولابد أن تكون مصممة بشكل دقيق وعملي يحقق الغرض من وجودها.

٣) برامج الإسناد:

والمقصود ببرامج الإسناد هي تلك الجهود المبذولة مع المتعلم أو منه والتي تبنى من قبل المعلم في الفصل أولجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة على ضوء معطيات استمارة الاحتياج سواء كانت برامج علاجية أو برامج إثرائية الأمر الذي يمكن من خلاله إعطاء تصور حقيقي وواقعي ودقيق عن مدى التقدم التعليمي من عدمه قبل إصدار الحكم على أداء المتعلم .

٤) نماذج التقويم "أوراق العمل ":-

والتي تشمل الأنشطة الاختبارية التي أعدها المعلم لقياس الأثر أو التمارين الصفية أوالأنشطة العلاجية والإثرائية .

٥) مشاريع العمل وأنشطة المتعلم :-

وهي المشاريع التي شارك فيها الطالب مع أقرانه أو مبادراته الفردية من أجل اكتساب مهارة من المهارات المقررة .

٦) الأدوات التوثيقية الأخرى :-

مثل أشرطة الكاسيت أو الفيديو في حال توثيق المهارات غير الكتابية أو المشاركات أو الملاحظات المباشرة وغير المباشرة.

٧) التقارير الدورية:-

ويقصد بها مثلا نتائج الفترات التقويمية التي مر بها الطالب و تقارير لجنة التوجيه والإرشاد والمرشد الطلابي والمرشد النفسي

أو الأخصائي النفسي والتقارير التي يسجلها المعلم ويرصد من خلالها واقع تقدم الطالب التعليمي.

٨) المخاطبات الرسمية:-

سواء التي تصدر من إدارة المدرسة أو من قبل المرشد الطلابي أو ترد من ولي الأمر والتي تنقل واقع الطالب وتجسر العلاقة بين البيت والمدرسة .

٩) رسوم بيانية:-

وهي رسوم تمثل خلاصة حال الطالب واحتياجاته بشكل بياني وربما يفيد في هذا الجانب وجود التقنيات والبرامج الحاسوبية مما يظهر مدى التقدم ووتيرته أو عدمه .

فوائـــــــــد ملف الطالب

من خلال الحديث عن أهمية الملف أصبح المفهوم الإجرائي للملف أنه جهد تجميعي مركز وليس عشوائيا ومنظم تنظيما تتابعيا طوليا ورأسيا.على حد سواء.وفي هذه المساحة نحاول تسليط الضوء على الفوائد المستوحاة من ملف الطالب وذلك على شكل السرد التالي:-

١ أنه يقدم جميع المعلومات عن المحصول المعرفي لدى المتعلمين في مواقف تعليمية متعددة.

٢ يعتبر الملف أداة بنائية تعلمية لأنه يسير بشكل أفقي على مدى عام دراسي ليغطي المحتوى المراد تعلمه كما أنه يسير بشكل رأسي وذلك حال احتياج المتعلم للبرامج العلاجية أوالبرامج النمائية .

٣ يمتاز الملف بالمرونة والتنقل من مكان لآخر.

٤_ يحقق الملف الشعور بالأمن النفسي للطالب لأنه يعطيه فرصة لإثبات ذاته وحفظ جهوده وتحفيزه على التميز كما يحفزه على التميز والعطاء بشكل أفضل .

٥- يفعل الملف بطريقة إجرائية معنى المشاركة في عملية التقويم بين الطالب والمعلم والبيت والأسرة والمدرسية.

٦-_ يحفظ الملف ويبرز جهود الهيئة التعليمية سواء كان المعلم أو لجنة التوجيه والإرشاد في الوقوف مع الطالب مما يجعل هناك جواً سائداً من الثقة والأمن التربوي في المدرسة وخارجها .

٧- يسهم في تقييم الخطط المرسومة العلاجية و الإثرائية سواء على مستوى الصف أوالمدرسة مما يكشف جدية التعاطي مع واقع الطالب تعلماً وتعليمياً ومدى ماتحقق من تقدم لتعزيزه ونواحي القصور لتلافيها وعلاجها .

٨ - يسهم الملف في التدريب على أسلوب حل المشكلات بطريقة علمية وعملية مركزة .

٩- يضمن الملف مرجعية موثوق بها للحكم على سير أداء الطالب مما يضفي جوا نفسيا آمنا وموضوعيا وواقعيا وبالتالي ثقة في التقويم .

١٠ – قضى وجود الملف على الجوانب العشوائية أو التخمين في الحكم على الأداء من خلال اتباع الرصد الواقعي لمخرجات التعلم .

١١- يضمن الملف بالشكل البنائي المثالي عدم توقف المتابعة في حال تغير معلم الصف أوالمدرسة لأي ظرف من الظروف لأنه يظهر نقطة توقف الطرف الأول سواء كان معلماً أو هيئة مدرسية من أجل متابعة الجهود المقدمة من النقطة التي حدث عندها التوقف مما يوفر الجهود والوقت على المعلمين والمدرسة الحالية .

١٢- يفَعل معنى التتابع والمواصلة حسب الاحتياج من صف إلى صف عند انتقال الملف مع الطالب من صفه الأول إلى الصف الجديد المرفع إليه مما يوفر الجهد والوقت على المعلمين .

١٣ - رغم اختلاف صيغ الملف وتنوعه إلا انه في نهاية الأمر يحقق نقاط اشتراك مهمة حيث انه يحقق معنى التفاعلية والدنيماكية بين أقطاب العملية التعليمية التعلمية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

١٤ تسهم الملفات في إكساب المتعلم بعض الجوانب التربوية المهمة في بناء شخصيته وذلك من خلال شعوره بالمسؤولية في الحفاظ على الملف لأنه يحوي منجزاته ويعكس واقع تعلمه وكذلك التدريب على التنظيم لمكونات الملف وإخراجها بالشكل اللائق فنيا، والشجاعة في مواجهة المشكلات بالإضافة إلى تقدير الذات مما يحرك لديه الدافعية نحو بذل المزيد من الجهد والتميز والمثابرة . مما يكسبه على المدى البعيد هذه الخصائص المميزة وتصبح من سمات شخصيته التي اعتاد عليها .

١٥- إ ن هذه الملفات تعد نافذة يطل من خلالها من يهمه واقع أداء الطالب حتى في حال غياب الطالب أو عدم حضوره.

أنواع ملف الانجاز " ملف الطالب "(برتوفوليو)

هناك العديد من صيغ الملف التي يمكن أن تفعل مفهوم التقويم التربوي الحديث الذي يستند بالدرجة الأولى على واقع أداء الطالب الصفي ومن هذه الصيغ أو النماذج نعرض ما يلي:-

١-ملف العرض:-

والذي ينبغي أن يحوي مجموعة أعمال المتعلم الخاصة به.

٢-الملف التسجيلي:-

والذي يتوقع أن يكون فيه ما سجله الطالب من ملاحظات وشروح وتعليقات وتلخيصات.

٣-ملف العمل:-

وهو جهد مشترك بين المعلم والطالب يحوي برامج علاجية ونمائية وهو أهم أنواع الملفات.

✍الخلاصة /إن حقيقة ملف الإنجاز أو ما نسميه بملف الطالب إنما هو حقيبة تشمل جميع أعمال الطالب ونشاطاته الفردية والجماعية والتي تعكس ما اكتسبه من مهارات ومعارف ومواقف وقيم في فترات زمنية معينه. إن الملف يمثل مجموعة خبرات وجهود مشتركة وفردية ذات أثر بالغ ومنظمة

بشكل بنائي يجمع في مضمونه وشكله بين التوجه الأفقي والرأسي بعناية وتوازن لذا نؤكد القول بأنه خط الدفاع الأول لكل من له علاقة بتعليم الطالب من هنا ينبغي أن يعتني بهذا الملف الطالب وولي أمره والمعلم والمدرسة والمشرف التربوي …… .

محكات ومعايير تقويم ملف الإنجاز (الطالب)

سبق الحديث بإسهاب حول أهمية ملف الطالب وجرى كذلك سرد لمجموعة من الفوائد التربوية والتعليمية لملف الإنجاز وذلك ليس بغريب أو مستكثر إذا علم أن مصير الطالب متعلق بهذا الملف فمن خلال محتويات الملف يظهر مدى التقدم أوالتحسن الذي اكتسبه الطالب من البرامج العلاجية المقدمة لذلك فعند إرادة الحكم على الطالب بالترفيع أو التسكين فإن الفيصل في هذا الأمرالمهم والخطير هو ملف الطالب من أجل ذلك فإنه حتى يكون التقويم المستمر له مصداقية وواقعية فإنه ينبغي أن تتوفر لدى المحكم أو الناظر في الملف إجابات شافية للتساؤلات التالية :

السؤال الأول : هل يعكس مضمون الملف دقة التشخيص ؟

ويتضح ذلك من خلال استمارة رصد الاحتياج التي ينبغي أن يسجل المعلم فيها نقاط الضعف ونقاط القوة بشكل دقيق من واقع قوائم المهارات .

السؤال الثاني : هل تم بناء البرامج العلاجية بشكل فردي أم أنها برامج علاجية عامة ؟

بمعنى أن البرامج العلاجية ينبغي أن تلامس الاحتياج الفعلي لدى الطالب مباشرة حتى يكون لها أثرها المقبول والفاعل. لأن البرامج العامة قد تلامس الاحتياج وقد تكون بعيدة عنه لذلك يكون جهد المعلم مهدرا لا فائدة منه لأنه بعيد عن احتياج الطالب .

السؤال الثالث : هل تم تحقيق التنوع في البرامج العلاجية ؟

بمعنى يجب أن تتكون البرامج العلاجية من مجموعة أساليب تحريرية وقرائية فردية وجماعية وأساليب تعزيز حسب نوع المهارة وطبيعتها ومدى

تقبل المتعلم لهذا الأسلوب أو نفرته منه... . وعدم الاكتفاء بجانب واحد أو أسلوب واحد .

السؤال الرابع : هل عدد مرات التقويم وإعادة التدريب ملائم للاحتياج ؟

بمعنى يجب أن يتم تكرارالتمرين العلاجي من قبل المتعلم لأكثر من مرة حتى يتم التأكد من قبل المعلم من حدوث أثر التعلم بالشكل المطلوب وهنا يبرز دور المعلم الموجه والمشرف والمطور لعملية التعلم .

السؤال الخامس : هل هناك تسلسل زمني للجهد المبذول ؟

بمعنى ينبغي أن تسجل حالات التقويم وتكرارها بالعدد والتاريخ من أول يوم يتم فيه التشخيص إلى آخر يوم يتم فيه التقويم ليتم في النهاية ملاحظة التسلسل الزمني أوالوتيرة الزمنية للخدمات العلاجية .

السؤال السادس :هل ظهر من خلال الملف استفادة المتعلم من البرامج العلاجية المقدمة أو برز لديه نمو تصاعدي بالتتابع الزمني نحو القدرة على امتلاك المهارة .

إن هذا الإجراء الأخير يظهر من خلا له هل حصل تقدم ملحوظ لدى المتعلم في إتقان المهارة فيحكم بترفيعه أم لم يظهر المتعلم نموا تصاعديا ولم يظهر استجابة مشجعة لما قدم له من برامج علاجية فيحكم بالتالي بتسكينه وإعادته أو تحويله إلى مراكز علاجية أكثر تخصصية مصحوباً بملف الإنجاز .

إن عامل الزمن مهم في إنجاح البرنامج العلاجي- بعد توفيق الله – بالإضافة إلى ضرورة الموازنة بين الكم والنوع في المضمون لذلك نرى أن هذه الإجابات على التساؤلات السابقة ينبغي أن تكون حاضرة في ذهن كل من ينظر في ملف الطالب لتقويمه فهي معايير إجازة أو صلاحية الملف لايجوز تخطيها لاسيما وأن الأمر يتعلق بمصير طالب بين النجاح أو الرسوب فقد يكون الخلل ليس في مقدرة الطالب على التعلم لكن في عدم كفاية البرامج العلاجية المقدمة أو عدم كفاءتها وجديتها بل ربما بعدها عن الاحتياج الفعلي لدى المتعلم فحتماً سيكون الأثر ضعيفاً أو مفقودا مما يعني هدر

للجهد والوقت وظلم للمتعلم الذي قد يحرم من النجاح بسبب عدم الجدية أوالدقة في التشخيص أوعدم إثراء وتعزيزمستوى الطالب بالبرامج العلاجية التي تعزز امتلاكه للمهارة أو على الأقل تظهر قدرة امتلاكه لها على مر الزمن .

مسؤولية حفظ الملف :-

يحتل الملف مساحة مهمة في التقويم التربوي المستمر الحديث لذا ينبغي العناية به تكويناً وإثراءً وحفظاً . ولأن الطالب هو محور العملية التعلمية والتعليمية والملف الذي نحن بصدد الحديث عنه في هذه الوريقات إنما يمثل شخصية الطالب لذا أصبح ملاحظا في كثير من أدبيات التقويم التي تعتمد نمط التقويم المستمر أنها تنسب الملف إلى صاحبه فيقال ملف الطالب صراحة أو يقال ملف الإنجاز وفي هذا دليل وتأكيد على أن المسؤول عن حفظ الملف هو الطالب نفسه بالدرجة الأولى ولكن في ضوء أن طلاب المرحلة الابتدائية قد تنقصهم الخبرة والإدراك لأهمية الملف مما يجعله عرضة للتلف أو الضياع وربما العبث فإنه ينصح بأن يحفظ لدى رائد الصف مع تزويد الطالب بنسخة منه .كما أن من الإجراءات التي ينبغي عملها لتفعيل الملف أن ينتقل الملف مع الطالب من صف إلى آخر لضمان الاستمرارية وليقف المعلم الجديد على ملاحظات زملائه المعلمين السابقين حول الطالب.

ولا شك أن عملاً بهذا الحجم تعترضه كثيراً من الصعوبات والمشاكل خاصة في الحفظ والتخزين لكن تستطيع إدارة المدرسة إيجاد الحلول الملائمة ولعله يأتي اليوم الذي نرى فيه ملف الانجاز أو ما نسميه ملف الطالب قد تحول إلى قرص مدمج (CD) أوبابتكار وسيلة أخرى تكفل وجود هذه المرجعية بالشكل الذي يحقق الأهداف العليا من وجودها أصلاً.

معوقـــــــــــات حول ملف الطالب.

رغم الأهمية الكبرى للملف وما يحتله في الوضع الحديث للتقويم إلا إنه يعترضه بعض المشكلات والتي قد تكون معيقات في سبيل تفعيل إجراءاته بالشكل المطلوب مما قد يخل بالهدف من وجوده في حال اعتبرت هذه المشكلات معيقات قائمة لم تحل وسوف نعرض في الأسطر التالية عددا من هذه المشكلات ونحاول اقتراح حلول ملائمة لها.

أولا - مشكلات إشرافية

بما للمشرف التربوي من دور حيوي في نقل الخبرات فإنه مطالب بأن يكون ملما بأهداف ملف الإنجاز ومتابعا لمضامينه العلاجية والإثرائية إلا أن الملاحظ أن هناك آراء متباينة من قبل المشرفين تجاه فكرة وجود الملف ؟؟ والحل هو إعطاء دورات إثرائية حول التقويم برمته بشكل موسع للمشرفين قبل أن ينطلقوا إلى المدارس ومن ضمن ذلك جرعه كافية حول دور وعمل المشرف التربوي لتفعيل ملف الطالب. لاسيما وأن المشرف التربوي سيجد نفسه في لحظة معينة من اللحظات حاكما على صحة قرار المدرسة بتسكين الطالب أي رسوبه ولم ولن يجد أمامه من وسيلة يتثبت من خلالها على صحة قرار المدرسة سوى ملف الانجاز . كما أنه من الأدوار المناطة بالمشرف التربوي المشاركة في تطوير بيئات العمل واقتراح أساليب علاجية وإثرائية تسهم في تحقيق النمو الأكاديمي لعملية التعلم والتعليم مما يعني ضرورة وعي المشرف التربوي بكل مكونات ملف الطالب والأهداف التي بني من أجلها والفوائد التي تعود على المعلم والمتعلم من وراء ملف الطالب . فإذا لم يكن المشرف التربوي على دراية تامة بماسبق ذكره ليكون هو صمام أمان للمعلم وللهيئة المدرسية في هذا الجانب فكيف يرضى لنفسه أن يتصدر للنظر في قضية مصيرية تتعلق بالنجاح أو الرسوب وإذا لم يكن المشرف التربوي ملما بكل تفاصيل ملف الانجاز فكيف سيقترح الحلول التطويرية ؟؟؟.

ثانيا – مشكلات إدارية مدرسية

بعض إدارات المدارس ممثلة في مديرها والذي هو رئيس لجنة التوجيه والإرشاد ينظر إلى الملف أنه عبء إداري أضيف إليه لذلك نجد فئام من المديرين يلقي بمسؤوليات التقويم المستمر كاملا على كاهل المعلم وينأى بنفسه عن ذلك بحجة أن المعلم هو الذي يواجه الطالب يومياً.. إذا كان الوضع كما ذكر فالحقيقة عكس ذلك تماما فمدير المدرسة مسؤول عن كل مجريات وإجراءات التقويم ولا يسوغ منه ولا يظن به أصلا القصور وإن وجد فالحل هو ماسبق ذكره مع حالة المشرف التربوي فكلاهما قائد تربوي

ثالثا مشكلات من قبل المعلمين

رغم أن الملف يمثل خط حماية للمعلم لأنه يحفظ جهوده إلى أن هناك فئة من المعلمين ما زالت ترفض تفعيل الملف والحل هو تكثيف الوعي لدى هؤلاء المعلمين الشانئين للملف وإقناعهم بأهمية الملف لأن نجاحه يعني نجاح عملية التقويم المستمر.فالملف ليس خيارا يقبل أو يرفض بل ضرورة ملحة فرضتها طبيعة النظام الحالي .

رابعا مشكلات من قبل الطالب

غياب الوعي الثقافي حول الدور الذي يلعبه الملف كنافذة يطل من خلالها الناظر على منجزات الطالب سبب من أسباب إهمال الطالب للملف والتلاعب بمكوناته أو إهماله لذا ينبغي أن يعالج الموضوع ويصحح ببيان أهمية الملف وكيف ولماذا يجب المحافظة عليه عن طريق مجالس الآباء واللقاءات وعرض نماذج من الملفات المتميزة وتسليط الضوء على أهمية الملف تربويا ونفسيا وتعليميا .

خامسا _ مشكلات أسرية

إن الوعي الثقافي لدى الأسرة عن مفهوم التقويم المستمر بشكل عام يكاد يكون معدوما أو مشوشا أو مشوها ناهيك عن دقائق الأمور حول مكونات الملف..

لذا يفضل أن تعطى دورات توعوية للأسر وأولياء الأمور لتوضيح حقيقة التغير الذي طرأ في المنظومة التربوية والتعليمية وبالذات ما يتعلق بعنصر التقويم التربوي من حيث المفهوم والإجراءات وأن يوضح لولي الأمر دوره كعنصر فاعل ومشارك في التقويم من خلال متابعته لما يطلبه المعلم أو لجنة التوجيه والإرشاد ولابد أن توثق الصلة بين البيت والمدرسة ثم يوعى ولي الأمر بحقيقة وماهية ملف الطالب والدور المطلوب منه إزاء ذلك.

الخلاصة / أن ملف الطالب هو خط الدفاع الأول لكل من الطالب والمعلم وولي الأمر وإدارة المدرسة والمشرف التربوي لأنه شاهد على المنجزات والجهود التي قدمت من وإلى المتعلم والمرجعية الموثوق بها عند النطق بالحكم على أداء المتعلم للمهارات .

الفصــل الرابــع

(إعلان نتائج التقويم المستمر)

في هذا الفصل سوف نعالج بطريقة إجرائية أسلوب تقويم أداء المتعلم الختامي وآلية ذلك الإجراء من حلال تفعيل ملف الطالب وذلك وفق الخطوات التالية :-

أولا – في حال حصول الطالب على المستوى الذي يؤهله للمعيار رقم (١أو ٢ أو ٣) فإنه يكون ناجحا من صفه إلى الصف الأعلا ويتم الترفيع وإعلان نتيجته مباشرة من قبل المعلم .

ثانيا – في حال رأى المعلم أن الطالب لديه إخفاق مهاري في إحدى مهارات الحد الأدنى بأي نسبة ولو كانت جزءا من المهارة فإنه يوصي بعدم ترفيعه . ثم يكون الحكم النهائي بعد ذلك بيد لجنة التوجيه والإرشاد بالاحتكام إلى ملف الطالب وفق الآلية التالية :-

آلية تفعيل ملف الطالب

أولا – تجتمع لجنة التوجيه والإرشاد للنظر في واقع أداء الطالب الذي أوصى المعلم بعدم ترفيعه إلى الصف الأعلا لصفه و سيكون من ضمن أعضائها الرسميون معلم الصف الذي يدرس به الطالب المخفق أو معلم المادة التي أخفق فيها الطالب .

ثانيا – يتم استعراض ملف الطالب الذي يعكس واقعه وواقع الجهود التي قدمت له لتحسين مستواه ويتم فرز البرامج العلاجية التي قدمت للطالب المخفق من لحظة تشخيص المشكلة واستعراض جهود المعلم وجهود اللجنة وجهود ولي الأمر وأثر تلك الجهود بشكل تسلسلي وتصاعدي حسب التاريخ الزمني (ما أمكن) لبدء ظهور المشكلة والحال الذي انتهت إليه .

ثالثا – إن ظهر للجنة من خلال المرجعية السابقة (ملف الطالب) أن الطالب أظهر تحسنا في المستوى وأعطى مؤشرات إيجابية تصاعدية في امتلاك المهارة التي رأى المعلم أنه أخفق في امتلاكها هنا تتخذ اللجنة قرارا بترفيع الطالب

استنادا على مؤشرات امتلاكه للمهارة بشكل تصاعدي إيجابي . ويكون الطالب بذلك ناجحا إلى الصف الأعلا .

رابعا – في حال وجدت اللجنة أن الطالب الذي أوصى المعلم بتسكينه وعدم ترفيعه لم يظهر نموا تصاعديا في امتلاك المهارة ولم يستفد من البرامج العلاجية التي قدمت له فإن اللجنة تتخذ قرارا بتأييد رأي المعلم ويبقى الطالب معيدا في صفه عاما آخر .

خامسا – يتم متابعة الطلاب المرفعين بداية العام الجديد بالتنسيق بين لجنة التوجيه والإرشاد والمعلمين الجدد الذين سوف يستقبلون هؤلاء الطلاب المرفعين وتسلم للمعلمين الجدد المهارات التي حصل الترفيع فيها والفاقد المهاري لدى كل طالب والبرنامج العلاجي المناسب له ليقوم المعلم الجديد بمتابعة إتقان الطالب للفاقد المهاري الذي سجل عليه .

سادسا – مع الطالب الذي جرى تسكينه وإعادته في صفه حيث تتم متابعته والبدء معه من جديد سواء داخل بيئة المدرسة الحالية أو حال التوصية بنقله إلى بيئة تعلمية أخرى تلائم وإمكاناته وطاقاته وقدراته .

سابعا ــ يعتبر قرار اللجنة استنادا إلى مانصت عليه لائحة تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية والمذكرة التفسيرية قرارا نهائيا لا يجوز مخالفته ولا تغييره ولا تعديله .

الفـــصل الخـــامس

المـــلاحق

أولا – طريقة حساب معايير الأداء وفق مستوى التحصيل

أشارت اللوائح المنظمة لإجراءات التقويم المستمر(نصا وروحا) إلى أن مستويات الإتقان تكون حسب المعايير التالية:-

١ = لمن أتقن جميع المهارات المقررة . (حد أدنى ومستهدف) بنسبة ١٠٠%.

٢= لمن أتقن نسبة ٦٦% من المهارات المقررة بما في ذلك مهارات الحد الأدنى إلى نسبة ٩٩% .

٣= لمن أتقن فقط مهارات الحد الأدنى أو قلت نسبة المهارات المكتسبة لديه عن ٦٦%.

في جميع الحالات الثلاث السابقة يكون الطالب ناجحا من صف مباشرة .

٤= لمن فقد إحدى مهارات الحد الأدنى. والحكم على أداء الطالب هنا أنه لا يستحق النجاح من صفه ابتداءً . ثم يستكمل باقي الحكم من قبل لجنة التوجيه والإرشاد إما بتأييد قرار المعلم أو مخالفته . بناء على شواهد معينة سبق ذكرها ، وقرار اللجنة هنا قرار نهائي .

ولتوضيح ذلك إجرائيا نسوق المثال التالي باستخدام طريقة حساب النسب وفق المعادلة التالية :-

مستوى الإتقان يساوي مجموع ما اكتسبه الطالب من مهارات مقررة (حد أدنى ومستهدف) في كل مادة مقسوما على العدد الكلي للمهارات المقررة (حد أدنى ومستهدف) في كل مادة . مضروبا في مئة .

مثال تطبيقي :- المادة (القراءة والكتابة والأناشيد) الصف الأول الابتدائي

عدد مهارات الحد الأدنى فقط (x) إحدى عشرة مهارة (١١) .

عدد المهارات المستهدفة ثمان مهارات (٨) .

فيصبح عدد المهارات الكلي (الحد الأدنى زائدا المستهدف) لهذا المقرر تسع عشرة مهارة (١٩).

ولتفعيل خطوات المعادلة السابقة نتبع الخطوات التالية :-

أولا – لو قدرنا فرضا أن طالبا من الطلاب حقق إتقان جميع المهارات بدرجة كاملة في المقرر المذكور سلفا .

عند ذلك يكون المعيار المستحق له كالتالي :-

مجموع المهارات المكتسبة = ١١ +٨ = ١٩مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) = ١٩ ÷ ١٩ × ١٠٠ =١٠٠% لذلك هو يستحق المعيار رقم (١)

ثانيا – لو فقد الطالب إحدى المهارات المستهدفة (فقط) فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي

مجموع المهارات المكتسبة في المادة = ١١ + ٧ = ١٨ مهارة.

المعيار المستحق (المستوى) =١٨÷ ١٩ = ٩٤, ٧٣% . بذلك يستحق المعيار رقم (٢) لأنه لم يصل إلى نسبة ١٠٠ % وزاد عن نسبة ٦٦ %

ثالثا – لو فقد الطالب مهارتين من المهارات المستهدفة (فقط) فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي

مجموع المهارات المكتسبة (المستوى) في المادة = ١١ + ٦ = ١٧مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) =١٧÷ ١٩ = ٨٩, ٤٧%يستحق المعيار رقم (٢) أيضا لأنه تجاوز نسبة ٦٦ %

رابعا – لو فقد الطالب ثلاث مهارات من المهارات المستهدفة (فقط) فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي

مجموع المهارات المكتسبة في المادة = ١١ + ٥ = ١٦مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) =١٦÷ ١٩ = ٨٤, ٢١%يستحق المعيار رقم (٢) أيضا لأنه تجاوز نسبة ٦٦ %

خامسا – لو فقد الطالب أربع مهارات من المهارات المستهدفة (فقط) فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي

مجموع المهارات المكتسبة في المادة = ١١ + ٤ = ١٥ مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) =١٥÷ ١٩ = ٩٤, ٧٨%يستحق المعيار رقم (٢) أيضا لأنه تجاوز نسبة ٦٦ %

سادسا – لو فقد الطالب خمس مهارات من المهارات المستهدفة (فقط) فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي

مجموع المهارات المكتسبة في المادة = ١١ + ٣ = ١٤ مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) =١٤÷ ١٩ = ٦٨, ٧٣% يستحق المعيار رقم (٢) أيضا لأنه تجاوز نسبة ٦٦ %

سابعا – لو فقد الطالب ست مهارات من المهارات المستهدفة (فقط) فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي

مجموع المهارات المكتسبة في المادة = ١١ + ٢ = ١٣ مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) =١٣÷ ١٩ = ٤٢, ٦٨% يستحق المعيار رقم (٢) أيضا لأنه تجاوز نسبة ٦٦ %.

ثامنا – لو فقد الطالب سبع مهارات من المهارات المستهدفة (فقط) فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي

مجموع المهارات المكتسبة (المستوى) في المادة = ١١ + ١ = ١٢ مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) =١٢÷ ١٩ = ١٥, ٦٣% يستحق المعيار رقم (٣) لأنه لم يحقق نسبة ٦٦ %.

تاسعا – لو فقد الطالب ثمان مهارات من المهارات المستهدفة (فقط) بمعنى أنه فقد الآن جميع المهارات المستهدفة وامتلك مهارات الحد الأدنى فقط فيكون حساب المعيار لهذا المستوى كالتالي :-

مجموع المهارات المكتسبة في المادة = ١١ + ٠ = ١١ مهارة .

المعيار المستحق (المستوى) =١١÷ ١٩ = ٨٩, ٥٧% يستحق المعيار رقم (٣) لأنه لم يحقق نسبة ٦٦ %.

في جميع الحالات السابقة يكون الطالب ناجحا وينقل إلى الصف الأعلا لأنه امتلك مهارات الحد الأدنى على الأقل.

عاشرا - في حال فقد الطالب إحدى مهارات الحد الأدنى (x) يستحق المعيار رقم (٤) الذي يعني عدم استحقاقه للنجاح ابتداءً ثم يستكمل الحكم على أداء الطالب من واقع ملفه عن طريق لجنة التوجيه والإرشاد كما سبق الحديث عن ذلك مفصلا

ثانيا - المآخذ والملاحظات التي سجلت على التقويم الحديث (المستمر)

لاشيء من الجهد البشري – سوى من عصمهم الله - يعلو على النقد أو يسلم من العيب وهذه ليست فرضية بل هي مسلمة أوضح من الشمس في رابعة النهار والتقويم الحديث المستمر كغيره من المنتجات الفكرية البشرية فيه من الكمال والجمال مايثلج الصدر وعليه من العيوب والمآخذ مايكدر الصفو . لذا عندما نسجل الآن ونرصد مجموعة من تلك المآخذ والعيوب ليس الهدف منها إقصاء التقويم المستمر أو التخلي عنه إلا في حال وجود البديل الأفضل. كما أنه ليس الهدف من سرد هذه العيوب مجرد كشف العيوب بل هو محاولة لتشخيص الواقع من أجل العلاج لتحسينه والارتقاء به نحو الكمال المنقوص. ومن أجل تبسيط هذه الإجراءات سوف يكون هنا سرد لهذه المآخذ على شكل نقاط متتابعة . ومن ثم محاولة الرد حسب الإمكان عليها والتي ربما أن بعضها ضخمت بل وألصقت بالنظام بطريقة إسقاطية . وليس يعني ردنا عن هذه المآخذ والعيوب تبرئة للنظام بل هو كما قيل سلفا له وعليه ولكن من أجل إنصاف النظام وعدم المبالغة في تضخيم المآخذ ومن بين تلك المآخذ مايلي:-

١- صعوبة بعض الإجراءات

مازالت بعض إجراءات التقويم المستمر لم تتبلور بصورة عملية واضحة فعلى سبيل المثال كيف يتم التعامل مع عدد المهارات في حال أن تكون مهارات مركبة وقد تمكن الطالب من إتقان جزء منها فقط ولم يتمكن من إتقان الجزء الآخر ؟ لماذا لا يكون هناك إجراء لفك هذه المهارات المركبة

عند التقويم كما يكون هناك فك لها حال العلاج وأن يراعى الأمر عند بناء السجلات سواء كانت سجلات المتابعة أو التقويم الختامي .

وكذلك الحال مع بعض المهارات التي يحتاج قياس الإتقان فيها إلى مدة زمنية طويلة على سبيل المثال المهارات تهدف إلى إعداد الطالب لمهنة معينة مستقبلا كيف يتم قياس أثرها وإتقانها وتقويمها ؟

٣ـ عدم ملاءمة النظام لأعداد الطلاب الكبيرة داخل الفصول .

وهي كلمة حق ولكن ليس النظام مسؤولا عن الكثافة العددية داخل الفصول لأن من أصلً للنظام أفترض له أعدادا معقولة يمكن أن يتم التعامل معها لكن حال تجاوز العدد ما إفترضه واضعو النظام فالعيب يكون في من طبق النظام إذ لم يتهيأ له بالشكل المطلوب . فكلما كان العدد قليلا كلما كانت عطاءات النظام أكبر جدوى وأثرا.

٤ـ ضعف تأهيل للمعلمين وضعف الوعي الثقافي خارج إطار المدرسة حول النظام

حيث كان من المفترض أن يتم تهيئة المعلم قبل تخرجه للتعامل مع نظام التقويم المستمر وأن يطور من هم على رأس العمل بفترة تدريب كافية قبل تطبيق النظام

٥ـ كثرة متطلبات النظام الكتابية .

هذا المأخذ وإن كان فيه وجاهة منطقية وواقعية إلى حد كبير إلا أنه من طبيعة النظام أنه يعتمد على المنجز وتقويم الشواهد ويهتم بالتوثيق حتى يكون تقويما واقعيا يتسم بالمصداقية ويضمن الإتقان وبالرغم من وجاهة هذا المأخذ إلا أنه يمكن التغلب عليه عن طريق استخدام التقنية الحديثة بدلا من السجلات اليدوية وغير ذلك من الإجراءات التي يمكن أن تسهم في تبسيط الإجراءات بشكل يبتعد عن الروتين ويخفض البيروقراطية .

٦ـ صعوبة حفظ الملفات .

ملفات الإنجاز بقدر ما فيها من إيجابيات وبقدر ما لها من أهمية وبقدر ما لها من فوائد إلا أنها بدأت تشكل هما إداريا وأسريا لذا ينبغي أن ينظر في أسلوب يبقي للملف اعتباره كمرجعية موثوق بها ولكن في نفس الوقت لا

يشكل هما وقلقا لإدارة المدرسة في حفظه أو رائد الصف . وحبذا أن يتم تلافي ذلك

بأسلوب تقني يحقق أهداف الملف ولا يحتاج إلى تكلفة وحرج في حفظه لدى إدارة المدرسة طالما أثبت الواقع جدواه وأهميته فبدلا من محاربته والتشنيع عليه لماذا لا نبحث عن وسيلة للاستفادة من مميزاته ومعالجة أوتخفض إشكالاته على أقل تقدير .

٧- تعرض محتويات الملف للتلف والضياع .

وهذه معضلة تربوية بالدرجة الأولى ينبغي تدريب المتعلم على الحفاظ على مكونات الملف وأن يكون لديه الجرأة والشجاعة في حفظ كل المكونات حتى وإن كانت تسبب له حرجا أمام أقرانه أو والديه فلابد من تكثيف الوعي التربوي حول ذلك لا سيما وأن الملف به جهد معتبر للمعلم وللجنة التوجيه والإرشاد وللمسؤولين الآخرين وقد يكون الحل هو وجود ملف تقني بطريقه أو بأخرى .

٨ – تجزئة المعارف :

يخشى أن يؤدي التدريس والتقويم وفق منظومة المهارات إلى تفتيت الوحدة المعرفية في ذاكرة الطالب وفي سلوكه بل لربما تعدى ذلك إلى الفكر مما قد يضعف المخرج التعليمي . خاصة في ظل غياب الوعي اللازم من قبل المعلمين والطلاب وفي ظل غياب أو ضعف أثر الاستراتيجيات المتبعة في التدريس داخل الفصول والتي ينبغي أن تتناسب مع طبيعة التقويم المستمر والذي يسير وفق أسلوب المهارات . ولتلافي هذه المعضلة لابد من تأهيل المعلم تأهيلا أكاديميا مناسبا من خلال برامج كليات التربية .... وتكثيف الدورات التأهيلية والتثقيفية للمعلمين الذين هم على رأس العمل .

عموما إن هذه العيوب وإن كثرت وهذه المآخذ وإن أجلبت بصوتها إلا أنها تغيض في بحر الإيجابيات التي سجلت وحملها التقويم المستمر ومتطلباته. وإن وجود العيوب في ظاهرة إنسانية هو مظهر صحي وطبيعي وقد يكون وجود العيب فرصة للإبداع للتخلص منها أو من بعضها أو تخفيف وطأتها

لكن سيبقى النقص وارد والتقصيرحاصل فلا شيء من المجهود البشري يعلوعلى النقد إلا المعصوم .



الخـــــــــــاتمة

جريا على ما اعتاده الباحثون والدارسون وما تمليه طبيعة الدراسات والبحوث العلمية من وضع خاتمة تلخص أبرز نتائج دراساتهم وبحوثهم لذلك سوف نحاول هنا تسجيل أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج على ضوء النقاط التالي :

١- القياس والتقويم عمليتان متلازمتان تكمل إحدهما الأخرى . في قياس كمية المهارات المكتسبة والحكم علي درجة الإتقان .

٢- التقويم المستمر تقويم إجرائي محكي المرجع . يطمح أن يصل بالمتعلم إلى درجة الاتقان الكامل للمهارات المقررة .

٣- الطالب النشط والفاعل يحتل محور العملية والتعليمية في التقويم المستمر لأنه مشارك في الحصول على المعلومة .

٤- برامج الإسناد من مفاخر التقويم المستمر الكبرى ومن أجل أن تؤتي ثمارها المرجوة لابد أن تبنى على الاحتياج الفعلي للمتعلم سواء كانت برامج إثرائية نمائية أو برامج علاجية .

٥- التوثيق ميزة من مميزات التقويم المستمر يضمن حفظ الحقوق ويوفر مرجعية متعددة المصادر وموثوق بها .

٦- لجنة التوجيه والإرشاد فريق عمل وطوارئ داخل المدرسة هدفها تحسين التعلم ومساعدة المعلم والمتعلم

٧- ولي الأمر عضو فاعل في التقويم المستمر .

٨- تعدد أدوات التقويم التي يوفرها التقويم المستمر تعد ممثلا عن مرونة النظام الذي يستثمر فرص النجاح وتوفر للمتعلم فرص أكثر للتعلم وفق احتياجاته وقدراته

٩- التقويم المستمر يستهدف الوصول بالمتعلم إلى درجة الإتقان والاستفادة مما تعلمه في مواقف حياتية مشابهة

١٠- دور المعلم في التقويم المستمر معلم ميسر وموجه أكثر منه ملقن للمعلومة .

١١- يستمر متابعة الطالب المخفق منذ لحظة اكتشاف القصور إلى آخر يوم من العام الدراسي .

١٢- يحتاج التقويم المستمر إلى بيئات تعليمية مهيئة بشكل صحيح مع إعداد أكاديمي للمعلمين متوافق مع طبيعة هذا النمط من التقويم . كما يحتاج إلى تغيير متوافق مع طبيعته في استراتيجيات التدريس .

١٣- يهدف التقويم المستمر إلى تخريج أجيال مؤهلة بما يطلبه سوق العمل .

تم بحمد الله وتوفيقه ،،،،،،،،،،



قائمة المراجع

القرآن الكريم

الرقم	اسم الكتاب	المؤلف
١.	الإطار المرجعي للتقويم التربوي	د/ إبراهيم مبارك الدوسري
٢.	التقويم التربوي البديل	د / صلاح الدين محمود علام
٣.	التدريس والتعلم	د/ جابر عبد الحميد
٤.	مهارات التدريس	د /حسن زيتون
٥.	التدريس نماذجه ومهاراته	د/ كمال زيتون
٦.	تصميم التدريس رؤية منظومية	د/ حسن زيتون
٧.	التعلم ذلك الكنز الكامن	اللجنة الدولية للتربية / مترجم
٨.	المناهج أسسها وتنظيماتها	د/ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم
٩.	دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير	وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية
١٠.	كيف توظف أبحاث الدماغ في التعليم	إيريك جينسين
١١.	هوية الطفل	د/ مأمون مبيض
١٢.	الصف المتمايز	كارول آن تو مليسيون
١٣.	التقويم التراكمي الشامل	د / خالد محمود عرفان
١٤.	ملف الانجاز	ماريان ترجمة محمد طالب
١٥.	إعداد الطلاب للقرن ٢١	دونا أتشايدا وآخرون . ترجمة السيد محمد دعرور
١٦.	القياس والتقويم في العملية التدريسية	د/ أحمد عودة
١٧.	ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر	عمر الصعيدي / رسالة ماجستير . أم القرى
١٨.	التفكير أهميته وأنواعه	د/ عبد المنعم عابد
١٩.	التقويم البديل	عواطف المطيري
٢٠.	استخدام ملفات الأعمال	وداد أبا حسين
٢١.	الفروقات الفردية بين الطلاب كيف	د / سعادة خليل

	نفهمها	
.٢٢	نظريات التعلم	عالم المعرفة العدد ٧٠
.٢٣	لائحة تقويم الطالب والمذكرةالتفسيرية	وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية
.٢٤	استراتيجيات التقويم التربوي الحديث	مصطفى دعمس
.٢٥	مختار الصحاح	أبو بكر محمد الرازي
.٢٦	أساس البلاغة	جار الله / محمود الزمخشري
.٢٧	موسوعة التدريس	د / مجدي عزيز إبراهيم
.٢٨	استراتيجيات التعلم والتعليم	د/ فراس السليتي
.٢٩	تقويم التعلم	د/رجاء محمود أبو علام
.٣٠	أسس المناهج وتنظيماتها	د / حلمي الوكيل و محمد المفتي
.٣١	كتاب التعريفات	علي بن محمد الشريف الجرجاني
.٣٢	التقويم التربوي	د / مندور عبد السلام فتح الله
.٣٣	كيف تصبح معلما أفضل	جيزيل مارتن – كنيب
.٣٤	المعجم الوسيط	إبراهيم أنس
.٣٥	المدخل إلى التدريس الفعال	أ. د. حسن عايل . و د. سعيد المنوفي

الفهرس

❁ صدر للمؤلف :-

كتاب / دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة .رسالة ماجستير .منشورات مكتبة السوادي جدة .

❁ البريد الالكتروني للمؤلف slah2211@hotmail.com

